

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
CURSO DE MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA MATERNA

**MATERIAL DIDÁTICO: A GRAMÁTICA QUE SE REVELA**

**MÁRCIA ADRIANA DIAS KRAEMER**

**MARINGÁ**

**2003**

**MÁRCIA ADRIANA DIAS KRAEMER**

**MATERIAL DIDÁTICO: A GRAMÁTICA QUE SE REVELA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Lingüística Aplicada (Mestrado), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre. Área de Concentração: Ensino-aprendizagem de Língua Materna, Universidade Estadual de Maringá – PR.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marilurdes Zanini

**MARINGÁ**

**2003**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Sistema de Bibliotecas Públicas Municipais de Maringá – PR., Brasil)

K891m	<p>Kraemer, Márcia Adriana Dias</p> <p>Material didático: a gramática que se revela / Márcia Adriana Dias Kraemer. – Maringá : [s.n.], 2003. 175 f. : il.</p> <p>Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marilurdes Zanini. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Concentração: Lingüística Aplicada. Universidade Estadual de Maringá, 2003.</p> <p>1. Lingüística Aplicada. 2. Língua Portuguesa – Estudo e ensino. 3. Língua Portuguesa – Gramática. I. Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-Graduação em Letras. Concentração: Lingüística Aplicada. II. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 21. ed. 418</p>
-------	--

## **BANCA EXAMINADORA**

---

Profª Drª Marilurdes Zanini  
Presidente da Banca – Orientadora

---

Profª Drª Sonia Aparecida Lopes Benites  
Membro do Corpo Docente (UEM-PLA)

---

Profª Drª Alba Maria Perfeito  
Membro Convidado (UEL/Londrina-PR)

*Quem, de três milênios,  
Não é capaz de se dar conta  
Vive na ignorância, na sombra,  
À mercê dos dias, do tempo.*

Johann Wolfgang von Goethe

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS</b> .....	x
<b>RESUMO</b> .....	xi
<b>ABSTRACT</b> .....	xii
<b>1 ATO I – PRELÚDIO - O APANHADOR NO CAMPO DE CENTEIO</b> .....	01
<b>2 ATO II – CENA I – ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: MAIS UM CONTO DE CHEHERAZADE?</b> .....	07
<b>3 ATO II – CENA II - PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: A CAVERNA</b> .....	16
<b>4 ATO II – CENA III - MATERIAL DIDÁTICO: O DESCONCERTO DO MUNDO</b> .....	24
<b>5 ATO II - CENA IV – ENSINO DE GRAMÁTICA: HIERARQUIA DO PRECONCEITO</b> .....	31
<b>6 ATO III – CENA I – PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: AULA DE PORTUGUÊS</b> .....	41
6.1 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO “LINGUAGEM, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS: DESCRIÇÃO	42
6.2 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO “LINGUAGEM, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS: ANÁLISE	47
<b>7 ATO III – CENA II – MANUAL APOSTILADO – A Balsa</b> .....	49
7.1 A FALA DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: DESCRIÇÃO E COMENTÁRIOS.....	49
7.2 O MANUAL APOSTILADO: DESCRIÇÃO E COMENTÁRIOS.....	51
7.2.1 Unidade 15 – Classes de Palavras: Descrição e Comentários.....	52
7.2.2 Unidade 16 – Estudo dos Substantivos: Descrição e Comentários.....	55
7.2.2.1 Classificação dos substantivos.....	65
7.2.2.2 Flexão dos substantivo.....	69
7.2.2.2.1 Flexão de gênero dos substantivos.....	70
7.2.2.2.2 Flexão de número dos substantivos.....	73
7.2.2.2.3 Flexão de grau dos substantivos.....	76
7.2.2.3. Substantivos, léxico e significação.....	78
7.3 O MANUAL APOSTILADO: ANÁLISE.....	80
<b>8 ATO III – CENA III – MATERIAL COMPLEMENTAR – RAZÃO E SENSIBILIDADE</b> .....	84
8.1 O MATERIAL COMPLEMENTAR: DESCRIÇÃO E COMENTÁRIOS.....	84
8.1.1 MC1: Descrição e Comentários.....	85
8.1.2 MC2: Descrição e Comentários.....	90
8.1.3 MC3: Descrição e Comentários.....	93
8.1.4 MC4: Descrição e Comentários.....	101
8.2 O MATERIAL COMPLEMENTAR: ANÁLISE.....	107
<b>9 ATO IV – DESFECHO – O MUNDO DE SOFIA</b> .....	112
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	117
<b>ANEXOS</b> .....	121

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

LD – Livro didático

LM – Língua materna

MA – Manual apostilado

MC – Material complementar

PP – Projeto Político Pedagógico

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

## MATERIAL DIDÁTICO: A GRAMÁTICA QUE SE REVELA

Entender o significado prático do que os PCNs (1999) preconizam em relação a competências e a habilidades torna-se uma preocupação nossa, enquanto profissionais do ensino. Logo, o objetivo desta pesquisa, à luz da Lingüística Aplicada, a qual permite o apoio na Lingüística Textual e na Gramática Funcional, é analisar, primeiro, como se tem viabilizado o ensino de gramática para que o aluno venha a dominar as modalidades lingüísticas de expressão; segundo, entender qual é a concepção de linguagem que orienta esse estudo, hoje, em sala de aula; e, por fim, perceber se é possível trabalhar esse conteúdo de forma reflexiva. Nesse sentido, o *corpus* a ser pesquisado será um dos instrumentos que auxilia na construção desse processo cognitivo-discursivo: o material didático usado pelos professores. Nele estão as marcas da prática, envolvendo a língua e, por conseguinte, a concepção de gramática, adotada pelos docentes. Assim, escolhemos duas unidades do material apostilado adotado pelo Colégio Nobel, em que as categorias gramaticais são evidenciadas e, dentre as várias classes de palavras, optamos pela delimitação na do substantivo, por geralmente ser um conteúdo ministrado de forma bastante mecânica, com a cobrança da regra pela regra, e até com a apresentação de noções semânticas, formais e funcionais equivocadas ou pelo menos tangenciais. O material complementar produzido pelos professores, a fim de ajudá-los em sua prática diária, também será pesquisado, por conter as diretrizes que conduzem o ensino de língua materna no ambiente escolar. Desse modo, servirá como suporte para esta análise a *Gramática da Língua Portuguesa* (Vilela e Koch, 2000), e a *Gramática de Usos do Português* (Neves, 2000).

Palavras-chave: Lingüística Aplicada; ensino de língua materna; gramática.



## DIDACTIC MATERIAL: GRAMMAR REVEALS ITSELF

It is a concern of all professionals of education to understand what the National Syllabus Parameters (1999) commends regarding competences and skills. Therefore, the aim of this research, under the guidance of Applied Linguistics and supported by Textual Linguistics and Functional Grammar, is, firstly, to analyze how grammar teaching has been accomplished so that students master the expression of the linguistic variety; secondly, understand which language conception guides this study in classrooms nowadays; and, last, notice the possibility of working these contents on a reflective way. To do so, the *corpus* to be researched is one of the tools that helps build this discursive-cognitive process: the didactic material used by professors. There, we will find the practice marks related to language and, thus, the grammar conception used by professors. Therefore, we chose two units of the coursebook adopted by Colegio Nobel, in which the grammar categories are clearly evident and, among the several word classes, we chose *nouns*. Our choice was due to the fact that this subject is usually taught in a mechanical way, with professors focusing only on rules and even presenting semantic, formal and functional views in a mistaken way or, at least, misbegotten. The extra material provided by professors in order to help them in their daily practice is also being analyzed, for they contain the guidelines that lead to the teaching of the mother tongue in the school environment.. To accomplish our research, we used Gramática da Língua Portuguesa (Vilela e Koch, 2000), and Gramática de Usos do Português (Neves, 2000) as a reference.

Keywords: Applied Linguistic; mother tongue teaching; grammar.

## 1 ATO I – PRELÚDIO – O APANHADOR NO CAMPO DE CENTEIO

O gramatiquismo ganhou novo ímpeto com o destaque que tem recebido da mídia impressa e televisiva. Além da campanha publicitária do McDonald's, em que se exploram "pedagogicamente" tópicos de gramática, a fala "errada" do brasileiro tem sido assunto de reportagens ou entrevistas com "especialistas" em grandes semanários brasileiros e em programas de auditório. Na cidade mineira de Pouso Alegre, o prefeito municipal chegou ao absurdo de estabelecer lei que multa pessoas e empresas que não respeitem a ortografia, a regência e a concordância "oficiais" (mas atenção: não existe lei que estabeleça a regência e a concordância do português). (BRITTO; D'ANGELIS, 2002, p.1).

Que o tema envolvendo o ensino de gramática de língua materna e o seu uso no Brasil tem ultrapassado as paredes da escola, saindo dos limites da discussão de educadores, e aflore na mídia, tornando-se preocupação de outros profissionais, de políticos, de pais, é bom sinal! Entretanto, como é senso comum, entre nós brasileiros, não temos ido muito além de denúncias e da busca de "culpados". Mesmo entre os profissionais da área, talvez até não cabendo mais essa questão, não há consenso entre se devemos ensinar gramática ou não; qual é a maneira adequada do ensino de gramática concretizar-se; se há salvação ou o carrasco gramatical deve ser liquidado.

Essa síndrome acusatória que recai sobre o fato de a gramática ser o algoz da nossa língua, inculta e bela, além da falta de caracterização e de interrogação adequadas ao problema, e, principalmente, a ineficácia no encontro de possíveis soluções para o fim da caça às bruxas, causam-nos diferentes sensações, contudo, parece-nos que, em todas elas, saímos lesados.

Em um primeiro momento, podemos nos sentir injustiçados como alunos, por termos sido expostos a essas incertezas; em seguida, como pais, por nossos filhos serem sujeitos, na escola, a enfrentar as conseqüências da falta de uma política pedagógica pertinente nessa área; mas, principalmente, prejudicados como professores de língua materna, porque é doloroso e, de certa forma frustrante, saber que o nosso papel na sociedade contribui para a construção, muitas vezes, de um não-sujeito, de uma pessoa que pode passar a desprezar o ensino por, nós, professores, não termos propiciado um ambiente em que ela se sentisse participante de sua própria história.

Talvez seja bom acreditar que o professor deva ter um pouco daquilo que a personagem Holden, de J. D. Salinger (1998), classifica como o *apanhador no campo de centeio*. Esse protagonista olha sempre com estranheza a vida ao seu redor e fica

imaginando-se com uma porção de garotinhos brincando em um imenso campo de centeio que finda em um precipício, sem alguém para olhá-los, a não ser ele. Quer dizer, se um deles começar a correr sem perceber aonde está indo, o rapaz precisa aparecer de algum canto e *agarrar* o garoto. Holden sabe que isso é maluquice, mas é a única coisa que gostaria de fazer: ser um *apanhador no campo de centeio*.

Provavelmente o leitor pode pensar que essa visão é romântica, quixotesca, principalmente quando muitos colegas de profissão alegam que não *somos* professores dos filhos dos outros, mas só *estamos* nesse papel em determinados momentos. Logo, não temos obrigação de carregar aluno *no colo* ou nos sentirmos responsáveis pelo fracasso ou frustrações que possam advir no futuro. De certa forma, estão certos.

Porém não será interessante pensarmos que, mesmo não sendo apanhadores no campo de centeio, ao menos não seremos nós a contribuir para que os garotinhos que estão conosco diariamente caiam no precipício? Na realidade, não devemos nos acostumar às coisas como estão.

Assim, se somos profissionais da área de língua materna (LM), é interessante atentarmos para qual é o nosso posicionamento diante dessa possível incógnita que tem sido a gramática, nesse contexto. Pensar também na possibilidade de esses questionamentos muitas vezes não respondidos, ou respondidos de formas diferentes, serem salutares em nosso esforço para interpretar o mundo, o qual é figurativizado em nossos discursos. Enfim, é necessário que reflitamos adequadamente sobre essa situação, despidendo-nos de atavismos conceituais, pois se a linguagem existe em um sistema de relações diferenciadoras, ela só pode ter significado no jogo da diferença.

Refletir sobre isso pode nos auxiliar para que tudo o que seja trabalhado durante o percurso do ensinar não *caia no precipício* e realmente não nos sintamos mais tão lesados em nossa prática docente e em nossa vida como cidadãos.

É com essa preocupação que pretendemos encaminhar esta pesquisa: analisar o que o mundo acadêmico define como *crise no ensino-aprendizagem de língua materna*.

Em vista disso, é evidente que há profissionais na área do ensino de LM os quais estudam maneiras de reverter esse processo, que na superfície deixa aflorar a

considerada decadência do ensino, para viabilizar um novo cenário ao aluno, a fim de que ele venha a dominar as modalidades lingüísticas de expressão, tornando-se sujeito de sua própria história e adequando-se às mudanças exigidas pelo mundo contemporâneo.

Aplicar novas teorias e enveredar-se pelos domínios da gramática do texto/discurso parece ser o caminho mais percorrido, tendo como ponto de partida uma concepção sócio-interacional da linguagem. E linguagem é, nesse contexto, definida como lugar de “inter-ação” entre sujeitos sociais, ou seja, agentes dispostos a desempenhar uma atividade sociocomunicativa.

Essa visão resulta de concepções importantes como as da *Teoria da Enunciação*, da *Teoria dos Atos de Fala*, da *Teoria da Atividade Verbal* e da *Pragmática Conversacional*. É a partir desses fundamentos que a unidade básica de estudo da língua passa a ser o texto, já que o sujeito social comunica-se não por meio de palavras ou frases isoladas de contexto, mas por intermédio de textos. Dessa forma, o conceito de texto, os processos de construção textual, os gêneros e seqüências textuais e a coerência textual são aspectos basais que alicerçam a gramática do texto/discurso. Além disso, na medida em que se incorpora, nos estudos lingüísticos, a relação locutor-alocutário, a preocupação não é apenas com o código lingüístico e, sim, com os interlocutores, com a situação em que se produz o discurso.

Com efeito, o objetivo do ensino de LM, diante da concepção de linguagem como forma de interação, é desenvolver a competência comunicativa do aluno, levando-o a adequar a língua às mais diversas situações. Nesse contexto, a unidade de ensino só pode ser o texto, propulsor da reflexão crítica e imaginativa dele como leitor e produtor. Logo, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000), cabe à escola viabilizar o acesso ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los, para que seja possibilitado ao aluno ampliar o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, algo importante para a sua participação crítica em uma sociedade letrada.

Conseqüentemente, os PCNs (op. cit.) preconizam que a prática de análise e reflexão sobre a língua é fundamental para a expansão da capacidade de produzir e

interpretar textos. A partir dela, é possível explicitar saberes implícitos dos alunos, abrindo espaço à sua reelaboração, no caso da escrita, ou à discussão sobre diferentes sentidos atribuídos ao texto, no caso da leitura, e sobre elementos discursivos que validam ou não essas atribuições de sentido.

Essa prática promove uma atividade constante de formulação e verificação de hipóteses sobre o funcionamento da linguagem, como, por exemplo, na observação de regularidades – tanto no sistema de escrita quanto nos aspectos ortográficos ou gramaticais.

Partindo disso, se a gramática é considerada um dos suportes do texto a qual deve auxiliar o desenvolver da capacidade comunicativa do aluno, por meio da reflexão sobre o uso da linguagem, dificilmente pode se fundamentar na cobrança da regra pela regra - ao que os autores do excerto na epígrafe denominam de *gramatiquismo* - sendo, provavelmente, dessa prática equivocada que advém o rótulo de decadente ao ensino tradicional de LM.

Logo, o objetivo deste estudo é: questionar sobre como se tem viabilizado o ensino de gramática para que o aluno venha a dominar as modalidades lingüísticas de expressão; verificar qual a concepção de linguagem que orienta esse estudo, hoje, em sala de aula; e, por fim, analisar se é possível trabalhar esse conteúdo de forma reflexiva.

Nesse sentido, o *corpus* a ser pesquisado será o utilizado na construção desse processo cognitivo-discursivo: o material didático adotado pela escola e usado pelos professores, pois nele estão as marcas da prática envolvendo a língua e, por conseguinte, a concepção de gramática, adotada pelos docentes.

A introdução da apostila como substituta/complemento do livro didático - um fenômeno considerado recente no contexto brasileiro e disseminado na região Noroeste do Paraná, principalmente em escolas particulares – incentiva-nos a analisar esse tipo de material, pela possibilidade de verificar as diretrizes que conduzem o ensino de LM na escola. Realizamos a pesquisa, então, em uma instituição tida como referência entre os colégios particulares, Colégio Nobel, Sistema de Ensino, cuja sede encontra-se em Maringá, Paraná, com filiais em mais três cidades da região.

Para delimitar a amostra, optamos por analisar duas unidades do material apostilado, da 1ª série do Ensino Médio – momento de transição do aluno a uma nova etapa de sua escolaridade, no qual o trabalho com a linguagem oral e escrita precisa ser planejado de maneira a: primeiro, garantir a continuidade do aprendizado no ensino fundamental; segundo, superar dificuldades que eventualmente se tenham acumulado nesse período. Esse conteúdo abarca o que Vilela e Koch (2001) denominam de *Gramática da palavra*, parte da gramática textual, em que as classes gramaticais tornam-se objeto de análise.

Dentre as várias classes gramaticais, optamos pela delimitação na categoria do substantivo, por esta preceder as outras no manual apostilado que serve de corpus para a análise e, geralmente, ser ministrada de forma mecânica, com a exigência da assimilação de regras as quais, segundo Vilela e Koch (2001), na maioria das vezes, apresentam noções semânticas, formais e funcionais distorcidas.

Escolhemos, então, essas unidades do material apostilado porque, ao considerarmos que os objetivos básicos do ensino-aprendizagem de LM estão centrados na leitura e na escrita de textos, os indícios deixados pelo autor revelam sua visão de referente ou até do leitor. Nesse sentido, o desvelar do léxico torna-se importante na análise, uma vez que, dentre outros, evidencia a quem lê o papel funcional das categorias da língua na construção do significado, revelando as marcas gramaticais da expressão subjetiva daquele que enuncia.

Desse modo, servirão como suportes para a análise a *Gramática da Língua Portuguesa* (VILELA; KOCH, 2001), por considerarmos que revela a busca do equilíbrio ao adotarem a linha que, segundo os autores, praticamente todas as correntes lingüísticas preconizam: estudo da *Gramática da palavra*, da *Gramática da frase* e da *Gramática do texto/discurso*. Além dessa, também a *Gramática de Usos do Português* (NEVES, 2000), pelo fato de, a partir dos próprios itens lexicais e gramaticais, mostrar o uso da “língua viva”, funcionando e expondo todas as possibilidades de composição em textos reais.

Analisaremos, ainda, o processo atitudinal de professores de LM da instituição, diante do material complementar, por meio das atividades propostas por eles como

complemento para a aprendizagem (material complementar). Pelo fato de a escola adotar um modelo cartesiano de ensino, ela divide a disciplina de Língua Portuguesa em três frentes: Literatura, Gramática e Redação. Sob tal enfoque, considera as disciplinas distintas e tem, para cada uma delas, um professor diferente. Logo, como o foco de nossa pesquisa é o conteúdo gramatical trabalhado na instituição, participaram deste estudo os professores que o lecionam nos primeiros anos do Ensino Médio, nas diferentes instalações da escola, em um total de quatro profissionais.

Dessa forma, para que possamos refletir com pertinência sobre esse tema, é conveniente que revisitemos as concepções de linguagem e de ensino/aprendizagem que norteiam atualmente o ensino de LM, do MA e do professor nesse contexto, e, nele, o ensino de gramática em sala de aula. Para tanto, esta dissertação organiza-se em quatro atos ou capítulos:

- O Ato I corresponde ao Prelúdio no qual apresentamos os objetivos, as justificativas e a metodologia que nortearão a pesquisa;
- O Ato II, dividido em quatro cenas, privilegia a fundamentação teórica do trabalho: a Cena I traz reflexões sobre as concepções de linguagem que fundamentam o ensino de LM no panorama nacional; a Cena II expõe as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais para esse ensino; a Cena III discute o uso do material didático como instrumento auxiliar na prática pedagógica do professor de LM; e a Cena IV reflete sobre os conceitos de gramática comumente utilizados em sala de aula.
- O Ato III, com três cenas, está relacionado à análise do *corpus* da pesquisa: na Cena I, temos a descrição e a análise do Projeto Político Pedagógico de LM do Colégio Nobel; na Cena II, a descrição e a análise do posicionamento da coordenação pedagógica do Colégio Nobel diante do uso do material didático pelos professores e de duas unidades do Manual Apostilado de Gramática da instituição; na Cena III, a descrição e a análise do material complementar produzido pelos professores de Gramática, nas primeiras séries do Ensino Médio, do Colégio Nobel.
- Finalmente, o Ato IV, relacionado à conclusão, ao Desfecho da pesquisa.

## 2 ATO II – CENA I – ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: MAIS UM CONTO DE CHEHERAZADE?

Na antiga Pérsia, conta-se sobre um rei chamado Chariar, descendente de uma poderosa dinastia. Prudente e sábio, é amado por seus súditos. No entanto, seus inimigos o temem, tanto pelo seu valor quanto pela fama das suas tropas. Embora julgasse ser o mais feliz dos homens, descobre que sua mulher o trai. Corta-lhe a cabeça.

Triste e infeliz, dedica o resto da vida à vingança. Todas as noites, casa-se com uma mulher diferente, mandando matá-la ao amanhecer. Cheherazade, a impetuosa filha do grão-vizir, decidida a quebrar esse ciclo nefasto, oferece-se como esposa ao cruel sultão. Artilosa, garante que tem um plano infalível que a livrará da morte.

Assim acontece. As noites se multiplicam como as histórias de Cheherazade. O sultão, seduzido, muda seu destino. Esquece da vingança, ouvindo muitos outros casos iguais ao seu, pois histórias enredadas umas às outras distraem, divertem e não fazem pensar. Anestesiados por terem certa magia.

Será que é essa a nossa sensação quando nos deparamos com os inúmeros casos em que se relatam problemas no ensino do português? Estamos anestesiados? Emendados uns aos outros, esses casos fazem lembrar histórias das mil e uma noites, mas sem magia e sem sedução.

É possível afirmarmos que, da mesma forma que o Sultão acredita ser a traição algo nato e instintivo às mulheres, a considerada decadência do ensino de LM – tomado sob esse viés porque não se tem mostrado útil ao sistema econômico e cultural da contemporaneidade - é algo do qual os alunos e os professores não poderão se esquivar?

Se entendida essa idéia como fato, como verdade, um possível resposta para essa interrogação é a de que, em nossa cultura, a palavra possui peso fundamental e, a partir da intensificação das relações sociais, essa forma de comunicação passa a ser exercitada não só em sua dimensão oral, como também na escrita. Os enunciados construídos a partir da interação verbal exprimem e realimentam a 'ideologia do



cotidiano' - termo usado por Bakhtin (1995), para explicitar o domínio da palavra interior e exterior desordenado e ainda não fixado em um sistema. A ideologia do cotidiano expressa-se por meio de cada um de nossos atos, gestos ou palavras, permitindo que os sistemas ideológicos contituídos (moral, arte, religião, ciência) cristalizem-se a partir dela, em uma interação dialética constante.

Sob a ótica bakhtiniana, é no fluxo da interação verbal que a palavra se concretiza como signo ideológico, que se transforma e ganha diferentes significados, de acordo com o contexto em que ela surge. Dessa forma, constituído pelo fenômeno da interação social, o diálogo revela-se como a tessitura da vida pela linguagem.

Assim, à medida que o conhecimento é sistematizado, na interação dialética constante, as idéias e as experiências dos homens são difundidas textualmente. Cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso que funciona como um espelho que reflete e refrata o cotidiano e a palavra é a imagem desse espaço no qual os valores fundamentais de uma dada sociedade explicitam-se e confrontam-se.

As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É portanto claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais. (BAKHTIN, 1995, p.41).

É possível que o domínio de gêneros que circulam nas diversas esferas de atividades humanas, segundo padrões formais instituídos, tenha sido para muitos um desafio, especialmente nestes tempos em que o *ler* e o *escrever* caminham juntos no processo de profissionalização e de formação da cidadania, mas afirmar que o ensino de LM está fadado à decadência provavelmente seja um equívoco. Baseando-se, como explicitado, em Bakhtin (1995), o que pode estar acontecendo é um processo de reestruturação do ensino, em que as idas e vindas, os erros e os acertos, os experimentos têm sido, de certa forma, norteados pelas políticas de ensino nacionais, pela comunidade educacional e pela sociedade.

Segundo Faraco (2003), principalmente a partir da década de 1980, tem havido um esforço por parte de professores de português e pesquisadores de LM para enfrentar e criar alternativas ao que consideram *a crise do ensino*. Para ele, o quadro pedagógico tem mudado pouco, porque ainda não conseguimos fazer e disseminar a crítica radical ao que denomina *normativismo* e *gramatiquice* (Faraco, 2003:22). Pelo fato de o ensino de português não estar dissociado da sociedade que o justifica e o sustenta, uma atitude de mudança nesse contexto requer uma transformação social. O autor defende a idéia de que:

O desafio maior está, portanto, na reconstrução do nosso imaginário sobre a língua, promovendo, nessa área, um reencontro do país consigo mesmo. Nesse sentido, deverá estar na pauta, por exemplo a superação crítica do fosso lingüístico que o século XIX criou artificial e arbitrariamente entre nós como parte de um anacrônico projeto de sociedade apenas branca e europeizada. Em outras palavras, a questão da língua terá de ser percebida também em sua dimensão histórica” (FARACO, 2003, p.11).

Nesse contexto, o papel da escola e dos professores é prioritário na fecundação do exercício do ensino-aprendizagem de LM, visto ser indispensável a esse processo uma visão sem preconceitos da diversidade do português que aqui se fala e a consciência de que a norma padrão também precisa ser cultivada e difundida como mais um fator de inclusão sociocultural do cidadão, bem como das políticas sociais necessárias para a melhoria na qualidade de vida do indivíduo.

Dessa forma, o domínio dos diferentes níveis de concretização da língua viabiliza a ampliação do conhecimento sobre as atividades de escrita e de leitura, já que, por meio delas, o educando pode e deve ganhar uma certa autonomia para executar seus próprios vãos como leitor-produtor de textos.

Entendido como a base do ato comunicativo, o texto é um processo para muitos autores. É o seu percurso que permite o ir e vir, em busca da melhor forma de expressar-se com alguém, sobre algo, em uma dada situação e com determinado objetivo. Esse movimento que caracteriza a produção textual, processo contínuo de ensino-aprendizagem, cuja metodologia permite integrar a construção do conhecimento com as reais necessidades dos alunos.

Envolvem-se nessa produção as atividades que fortalecem a capacidade cognitivo-discursiva e lingüística de seus autores: a leitura crítica; a escrita com objetivo e leitor definidos; a compreensão e a interpretação; a reflexão sobre a própria linguagem.

No entanto, a luta que os alunos enfrentam em relação à produção do texto escrito é causa de preocupação, principalmente por parte dos que compartilham a angústia do ensino de LM. Provavelmente, também seja este o motivo de se afirmar, mesmo que improcedentemente, que esse ensino está em decadência.

Uma das soluções que pode mudar esse cenário se traduz na busca dos professores por uma forma adequada, tanto lingüística quanto discursivamente, para desenvolver as habilidades básicas na formação de sujeitos proficientes e críticos. Sem dúvida, dentre as razões que justificam essa procura, está a gama de questionamentos que permeia o cotidiano em sala de aula e, além disso, o fato de os alunos, após onze anos de escolaridade, não conseguirem, em sua maioria, apresentar um resultado minimamente adequado ao domínio da leitura e da escrita.

Na verdade, as dificuldades não residem no comunicar-se por meio da fala coloquial. Os problemas realmente surgem, quando os alunos têm necessidade de se expressar formalmente, segundo Antunes (2000), agravando-se no momento de produzir textos mais complexos, de gêneros especializados, já que um percentual considerável deles ainda não consegue, após mais de uma década nos bancos escolares, entender que há diferenças sócio-históricas marcantes entre falar e escrever.

Essa constatação é anunciada a partir da indicação do desempenho lingüístico dos alunos em situações concretas de utilização da língua escrita, em que se exige o uso da norma culta. Para constatar as deficiências nos vários campos que compõem o texto, basta analisarmos redações produzidas, em situação de vestibular, por exemplo, quando, teoricamente, acreditamos que os candidatos tenham um bom domínio de uso da língua dentro da modalidade pertinente. Esse tipo de redação, para Pillar (2002), devido às suas condições de produção, constitui-se um gênero específico. Dessa forma, podemos afirmar que a inabilidade no uso formal da língua escrita, em princípio revelada por registros aparente e exclusivamente gráficos, desvela a noção do

desconhecimento que o produtor do texto tem dos campos semântico e sintático, de domínio necessário para a comunicação considerada adequada para os padrões da contemporaneidade.

Na linguagem oral, o falante tem definido com quem fala e em que contexto. O conhecimento da situação facilita a elaboração da produção de sentido, visto que o interlocutor, presente fisicamente, tem possibilidade de intervir, de pedir esclarecimentos, ou até de mudar o curso da conversação. O falante pode ainda recorrer a recursos extralingüísticos, como gestos e expressões faciais. Entretanto, na linguagem escrita, a falta desses elementos extratextuais requer uma organização que garanta a sua inteligibilidade.

Segundo Val (1991), a produção textual envolve uma série de fatores que necessitam ser levados em consideração no momento de sua criação: a estrutura do discurso, a coesão, a argumentação, a organização das idéias e a escolha das palavras, o objetivo, o destinatário do texto, entre outros. A sua caracterização oral ou escrita também deve ser focalizada, bem como a unidade lingüística de interação, já que os textos são usados pelas pessoas com o objetivo de consolidar a comunicação entre produtor e leitor.

Dessa forma, uma das maneiras de reverter a dita decadência de ensino que, muitas vezes, é assimilada pela comunidade em geral e acadêmica como uma verdade universal seja ancorar a postura que adotamos em sala de aula em teorias lingüísticas que fundamentam as diferentes concepções de linguagem.

As teorias sobre o desenvolvimento da escrita acompanham o desenvolvimento da própria Lingüística. Primeiramente, temos a concepção de linguagem como forma de expressão do pensamento, ligada diretamente à tradição. Na *Escola Tradicional*, impera a pedagogia do *Certo* e do *Errado*, traduzida por um modelo lingüístico que privilegia as classes dominantes e discrimina as demais formas de uso da língua. Esse conceito procura cercear certas manifestações da língua, norteando o aluno para a aquisição de uma variante ideal, cujo modelo é apresentado por autores clássicos e indivíduos das altas esferas socioculturais. Nesse *modus operandi*, podemos notar a incongruência de guiar a fala pela escrita, de ignorar as diversas

variantes lingüísticas e supor que o “bom português” revela-se somente na variante padrão culta, a qual vale para todas as instâncias comunicativas do aluno.

Nessa perspectiva, o professor é visto como o detentor absoluto do saber, aquele que deve transmitir informações a alunos, considerados “tábulas rasas” e passivos desses conhecimentos, desconsiderando o diálogo, a interação. Os exercícios encontrados nos manuais didáticos e nas provas enfatizam a memorização e o conceito, a repetição de informações, sem lhes atribuir significado, ficando só na abstração.

Em um segundo momento, temos a linguagem como instrumento de comunicação, fundamentada na concepção estruturalista e gerativista, notadamente com Saussure e Chomsky, que foram marcos de grande importância para os estudos de língua e linguagem. A influência de ambos se faz notar em muitas vertentes dos estudos lingüísticos, especialmente Saussure, em relação aos formalismo russo, para o qual o texto é um objeto autônomo, tendo maior importância que o autor e o leitor.

A partir dos estudos estruturalistas, que contaminaram as mais diversas ciências, a *Escola Nova* (ou tecnicismo) procura conferir ao professor o papel de técnico, cuja função é garantir, com sua especialização, a eficiência de um ensino totalmente compartimentalizado.

Essa visão, difundida principalmente na década de 70, conduz à tradição no Brasil do planejamento acurado e detalhado por parte do professor. Entretanto, é em comandos no estilo “marque um x na resposta correta”, “siga o modelo”, “preencha a lacuna” que percebemos a elaboração de um tipo de conhecimento instantâneo, retido somente na *memória de curto termo*<sup>1</sup>.

Uma crítica radical a essa visão de língua monológica é encontrada em Bakhtin (1995), o qual desenvolve sua concepção de linguagem a partir de uma oposição clara às grandes correntes teóricas da lingüística contemporânea. As teorias lingüísticas

---

<sup>1</sup> “Uma antiga preocupação dos estudiosos da cognição é distinguir o que é provisório e o que é permanente no funcionamento da memória. Tem-se postulado, portanto, a existência de uma *memória de curtíssimo termo* ou memória de percepção, onde os estímulos visuais, auditivos e outros são retidos por cerca de 250 milésimos de segundo; de uma *memória de curto termo* (MCT), de capacidade limitada, onde as informações são mantidas durante um curto lapso de tempo; e de uma *memória de longo termo* (MLT), onde os conhecimentos são representados de forma permanente.”(KOCH, 2003, p. 38)

conhecidas até então são agrupadas por eles em duas grandes correntes: o objetivismo abstrato, representado principalmente pela obra de Saussure, e o subjetivismo idealista, representado em especial pelo pensamento de Humboldt.

Esse pensador submete essas correntes a uma rigorosa crítica epistemológica, demonstrando que o objeto de cada uma delas, ao reduzir a linguagem ou a um sistema abstrato de formas (objetivismo abstrato) ou à enunciação monológica isolada (subjetivismo idealista), constitui, por si só, um obstáculo à apreensão da natureza real da linguagem como código ideológico.

Na concepção bakhtiniana, a prática viva da língua não permite que os indivíduos interajam com a linguagem como se esta fosse um sistema abstrato de normas.

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. (BAKHTIN, 1995, p.95).

Para Bakhtin (op. cit), separar a linguagem do seu conteúdo ideológico ou vivencial é um grande equívoco da lingüística formalista, mostrando que esta é influenciada pela filologia que se fundamenta em enunciações isoladas, fechadas e monológicas, por ignorar o contexto em que a enunciação ocorre. Para esse pensador, as regras da língua naturalmente existem, porém seu domínio é limitado e elas não podem ser compreendidas como explicação potencial de tudo, pois se assim o fosse, não haveria possibilidade de as pessoas criarem a si próprias e o mundo. Dessa forma, existem sempre modos diferentes de falar, muitas *linguagens*, constituídas pelo extralingüístico, refletindo a diversidade da experiência social. Logo, podemos considerar a língua inseparável do fluxo da comunicação verbal, sendo transmitida, não como um produto acabado, mas como algo que se constitui continuamente na corrente da comunicação verbal.

Assim, nas últimas décadas, sobretudo, a partir da Lingüística da Enunciação, da Análise do Discurso e da Pragmática, há uma mudança de enfoque no ensino de língua materna: a linguagem passa a ser vista como uma forma de interação, servindo

para o indivíduo agir sobre o outro e sobre a linguagem, ou seja, para interagir (KOCH, 2003).

Iniciamos, então, a partir dos anos 90 no Brasil, a prática da *Escola Histórico-crítica*, a qual vislumbra o professor não mais como um mero transmissor de informações, mas como um mediador do conhecimento. Nessa perspectiva, o aluno passa a ser um sujeito concreto, possuidor de uma história de vida, de um contexto sócio-cultural. Agora, na prática pedagógica, há a ênfase na construção de significados, na contextualização, no diálogo em sala de aula.

Com efeito, aquela visão, em que somente a norma culta deve ser privilegiada, vai sendo substituída pela da eficácia e da proficiência no uso das modalidades lingüísticas, nas diferentes situações de fala, adequadas ao contexto comunicacional do indivíduo:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico da sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 1995, p. 123).

Para Geraldi (2002), não só a linguagem se constitui pelo trabalho dos sujeitos, como estes se constituem pelo trabalho lingüístico, em um processo recíproco. Neste, dá-se uma ação própria da linguagem que limita e estabiliza formas de raciocínio e formas de compreensão do mundo. Por sua vez, as ações com a linguagem e as ações sobre a linguagem produzem a possibilidade de ir além desse limites, de forma que se repete a oscilação entre a estabilidade e a mudança. Esse autor defende que, em ambas, o trabalho lingüístico constrói uma e outra, tanto as possibilidades de raciocínios lógico-lingüísticos quanto os sistemas de referência.

Desse modo, o objetivo do ensino de línguas, segundo a concepção de linguagem como forma de interação, é desenvolver a competência comunicativa do aluno, levando-o a adequar o uso da língua às mais diversas situações e tendo como unidade de ensino o texto, uma vez que ninguém se comunica somente por frases.

Logo, com o advento da Lingüística da Enunciação - rótulo que abriga as diferentes correntes lingüísticas as quais abordam a linguagem em situação de uso - o indivíduo passa a ser considerado pelo que conhece em relação à língua e às suas

circunstâncias de utilização. Situar, então, o aluno (sujeito) entre as ações que sofre da linguagem (gêneros/formações discursiva, etc) e as ações que realiza sobre a linguagem (mobilização de recursos lingüístico-expressivos) com o outro, fará do indivíduo nem fonte do seu dizer, nem somente assujeitado às ideologias.

Diante dessa nova postura, o aluno não pode mais ser visto como um receptor passivo, mas como um interlocutor em potencial, que possui competência comunicativa apta a ser ampliada. Assim, as atividades em sala de aula devem levar em conta o que o aluno já sabe, o seu conhecimento prévio, a sua experiência de vida.

Por esse motivo, as reflexões voltadas para o ensino e para a aprendizagem de língua materna, principalmente, quando o tema é o ensino da gramática, têm se ampliado, contribuindo para mudar, mesmo que timidamente ainda, as práticas escolares, em busca de uma visão mais funcional da questão, pois, se a linguagem é interação, o ensino de gramática serve de suporte para garantir uma melhor comunicação entre os usuários da língua e não se baseia na cobrança daquilo que, como mencionamos no início desta reflexão, Faraco (2003) conceitua como *normativismo e gramatiquice*:

Pelo seu caráter conservador, impositivo e excludente, o normativismo e a gramatiquice são parte intrínseca de todo um conjunto de conceitos, atitudes e valores fundamentalmente autoritários, muito adequados ao funcionamento de uma sociedade profundamente marcada pela divisão e exclusão social.(p11)

Segundo uma visão bakhtiniana, vivemos em uma arena de conflitos. A sala de aula, pois, é uma arena de conflitos. Assim, talvez seja salutar ponderarmos sobre tendências opinativas baseadas em generalizações falsas, como a de que a educação no Brasil está em processo de decadência e que nada ou pouco se pode fazer para mudar isso. Elas só facilitam a politicalha, pois nos anestésiam e nos jogam no conformismo, envolvendo-nos em um enredo de mil e uma noites, sem qualquer encanto.



### 3 ATO II – CENA II – PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: A CAVERNA

Faraco (1997), em um artigo intitulado *Linguagem, escola e modernidade*, resgata o pensador inglês Raymond Williams, discutindo a questão da modernidade ligada aos estudos literários e lingüísticos, mostrando que a indústria e a democracia são os dois eixos determinadores e organizadores das novas relações de produção, das novas relações sociais e políticas e das novas manifestações culturais que se alavancaram a partir do século XVIII. Trata-se, segundo o autor, de um conjunto expressivo de mudanças as quais marcam os discursos dos que se evidenciam culturalmente (poetas, romancistas, ensaístas e tribunos), tentando registrar a sua percepção desse momento histórico.

Para Williams, “é a elaboração e reelaboração do conceito de cultura que se dá o grande esforço comum de tomada de consciência das novas condições humanas, um esforço lento, gradual e marcado, desde o início, por extrema diversidade axiológica, de compreender aquelas grandes mudanças”.(FARACO, 1997, p.55).

É justamente ao pensarmos em um ensino o qual deixe de subjugar o usuário da língua, procurando auxiliá-lo a tornar-se realmente um sujeito, que surgem os questionamentos direcionadores desta pesquisa: como se tem possibilitado ao aluno dominar as modalidades lingüísticas de expressão, integrando-se a sua história e adequando-se às mudanças exigidas pelo mundo contemporâneo? Qual a concepção de linguagem que norteia a prática de gramática em sala de aula, pressuposta no MA adotado pela escola e no material complementar<sup>2</sup> produzido pelo professor? É viável, nesse contexto, propiciar o trabalho de reflexão sobre a língua, por meio do estudo gramatical do texto?

Para que possamos vislumbrar possíveis respostas a essas hipóteses até o final desta pesquisa, tornam-se necessárias algumas referências às propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio que orientam o ensino no país, pautadas nas constatações sobre as mudanças no conhecimento e seus desdobramentos, no que se refere à produção e às relações sociais de modo geral.

---

<sup>2</sup> Será utilizada a sigla MC para se referir ao material complementar no decorrer desta pesquisa.

Assim, os PCNs acreditam que a formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação. Propõem, então, nesse nível, a formação geral, em oposição à específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las, além da capacidade de aprender, de criar e de formular, ao invés do simples exercício de memorização, para que o educando possa situar-se como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho, sendo “sujeito em situação”: cidadão.

Esses princípios expressam-se na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 0.394/96 (1997), a qual pretende conferir uma nova identidade ao Ensino Médio, fundamentada na Constituição, como de direito de todo cidadão, pois se trata da etapa final da Educação Básica.

Isso significa que o Ensino Médio passa a integrar a etapa do processo educacional que a Nação considera básica para o exercício da cidadania, base para o acesso às atividades produtivas, para o prosseguimento nos níveis mais elevados e complexos de educação e para o desenvolvimento pessoal, referido à sua interação com a sociedade e sua plena inserção nela, ou seja, que ‘ tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores’ (Art. 22, Lei nº 9.394/96, 1997)

A Lei possibilita, em tese, uma educação equilibrada, com funções equivalentes para todos os educandos: a formação da pessoa e sua integração ao projeto da sociedade em que se situa e o desenvolvimento das competências para ela continuar aprendendo, de forma autônoma e com critérios de seleção, em níveis mais complexos de estudo.

Para poder fundamentar essa proposta, a organização curricular do Ensino Médio deve ser orientada por alguns pressupostos, como: visão orgânica do conhecimento; interação entre as disciplinas do currículo; capacidade de relacionar o aprendido com o observado e a teoria com suas conseqüências práticas; reconhecimento das linguagens como formas de constituição dos conhecimentos e das identidades; reconhecimento e aceitação de que o conhecimento é uma construção coletiva, forjado socio-interativamente em sala de aula. E, ainda, o reconhecimento de que a aprendizagem mobiliza afetos, emoções e relações com seus pares, juntamente com cognições e habilidades intelectuais.

Nessa perspectiva dos Parâmetros, a formação básica a ser buscada no Ensino Médio precisa viabilizar a constituição de competências, habilidades e disposições de condutas mais do que pela quantidade de informação. Competência aqui pode ser entendida como a capacidade do sujeito de mobilizar recursos (cognitivos, interpretativos e emocionais) visando a abordar uma situação complexa, e habilidade, como saber fazer (capacidade adquirida), analisar, relacionar, refletir, ressignificar, reter. Logo, é necessário ao aluno:

...aprender a aprender e a pensar, a relacionar o conhecimento com dados da experiência cotidiana, a dar significado ao aprendido e a captar o significado do mundo, a fazer a ponte entre teoria e prática, a fundamentar a crítica, a argumentar com base em fatos, a lidar com o sentimento que a aprendizagem desperta.(PCNs, 1999, p.87).

Segundo os PCNs, para responder a essas intenções, é mister que haja uma organização curricular que priorize conhecimentos e competências de tipo geral, tornando menos espesso o currículo enciclopédico. Desse modo, considera prioritário: (re)significar os conteúdos curriculares como meios para constituição de competências e valores; trabalhar as linguagens como constituidoras de significados, conhecimentos e valores; adotar estratégias de ensino diversificadas, que mobilizem menos a memória e mais o raciocínio; estimular todos os procedimentos e atividades que permitam ao aluno reconstruir o conhecimento didaticamente transposto para a sala de aula.

Também, torna-se necessário a essa organização curricular, organizar os conteúdos de ensino em estudos ou áreas interdisciplinares e projetos que melhor abriguem a visão orgânica do conhecimento e o diálogo permanente entre as diferentes áreas do saber. Por fim, tratar os conteúdos de ensino de modo contextualizado, relacionando-os ao contexto, para dar significado ao aprendido, e lidar com os sentimentos associados às situações de aprendizagem, para facilitar a relação do aluno com o conhecimento.

No que tange aos conhecimentos de Língua Portuguesa, os PCNs apresentam como fundament, uma reflexão sobre o uso da língua na vida e na sociedade, propondo ao professor partir de um diagnóstico “sensato” daquilo que o aluno sabe e do que não sabe, visando “...a um saber lingüístico amplo, tendo a comunicação como base das ações”(PCNs, 1999:138). E comunicação, segundo os Parâmetros, deve ser entendida

como processo de construção de significados em que o sujeito interage socialmente e faz uso da língua como sujeito crítico em um contexto social. Em consequência, utilizam o Art. 27, da nova LDB, ilustrando que quando a Lei fala sobre as diretrizes dos conteúdos curriculares, a questão da cidadania e do trabalho serve de exemplo do uso social da língua, sob a ótica de um conhecimento de mundo em interação.

Nos Parâmetros, há a citação de que na Seção IV, em que a Lei dispõe sobre o Ensino Médio, destacando-se a busca pelo conhecimento como meta para o continuar aprendendo. Além do aluno ter de se aprimorar em sua humanização, sem esquecer a questão ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico com flexibilidade.

Dentro do processo de ensino-aprendizagem, no Ensino Médio, a linguagem verbal, caracterizada como construção humana e histórica de um sistema lingüístico e comunicativo em determinado contexto, deve ser, segundo ao Parâmetros, o material de reflexão do professor de língua materna, sendo “prioritária como instrumento de trabalho”. Como essa linguagem tem caráter sócio-interacionista, para eles, é justificável a opção metodológica de verificação do saber lingüístico do aluno, em um primeiro momento, para, em seguida, decidir-se sobre aquilo que será desenvolvido, tendo como referência o valor da linguagem nas diferentes esferas sociais.

Os Parâmetros vêem o texto como unidade básica da linguagem verbal, também entendido como a fala e o discurso que se produz. Já a função comunicativa é considerada como o principal eixo de sua atualização e a razão do ato lingüístico. Dessa forma, o aluno deve ser considerado produtor de textos, sendo “...aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano” (PCNs, 1999, p.139).

Então, entender o texto como a base do ato comunicativo é vê-lo como processo, porque, para os Parâmetros, é por meio dele que buscamos uma forma adequada para nos expressarmos com o mundo que nos cerca:

Essa concepção destaca a natureza social e interativa da linguagem, em contraposição às concepções tradicionais, deslocadas do uso social. O trabalho do professor centra-se no objetivo de desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, incentivando a verbalização da mesma e o domínio de outras utilizadas em diferentes esferas sociais. Os conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e

história da literatura, são deslocados para um segundo plano. O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos e a literatura integra-se à área de leitura. (PCNs, 1999, p.136).

Para que essas propostas em relação à LM sejam efetivadas, o documento propõe (cf. já mencionado na p. 17) o ensino para as competências, com o objetivo de que, ao final do Ensino Médio, os alunos possam considerar a linguagem construtora do social e geradora da sociabilidade que, embora utilizada por meio de uma mesma língua, varia na produção e na interpretação, visto que é também um produto cultural.

Dar espaço para a verbalização da representação social e cultural é um grande passo para a sistematização da identidade de grupos que sofrem processos de deslegitimação social. Aprender a conviver com as diferenças, reconhecê-las como legítimas e saber defendê-las em espaço público fará com que o aluno reconstrua sua auto-estima.(PCNs, 1999, p.142)

Outro objetivo do ensino para as competências está relacionado à capacidade de análise dos recursos expressivos da linguagem verbal, do casamento entre texto e contexto, da estrutura, da função e da organização lingüísticas, sempre de acordo com as condições de produção e recepção e que se legitimam no uso da língua. E, para os Parâmetros, quanto mais dominamos essas possibilidades, mais nos aproximamos da eficácia comunicativa estabelecida como norma ou a sua transgressão, denominada estilo.

Assim, toda e qualquer análise gramatical, estilística e textual precisa vislumbrar a dimensão dialógica da linguagem como ponto de partida. Os PCNs consideram parte dessa dialogia o contexto, os interlocutores, os gêneros discursivos, os recursos utilizados pelos interlocutores para afirmar o “dito/escrito”, os significados sociais, a função social, os valores e o ponto de vista. Todos esses aspectos podem determinar formas de “dizer/escrever” e a língua, por sua vez, fundamenta esse dialogismo.

Espera-se, também, fazer com que o aluno tenha a habilidade de confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal, fazendo uma reflexão consciente e criando sentido para a comunicação de seu pensamento. A liberdade de expressão pressupõe como meta a organização de textos. Com efeito, o aluno escreverá para alguém ler; tenderá a ler criticamente; terá a

possibilidade de falar para um auditório múltiplo de ouvintes e refletir sobre a própria linguagem.

Como último objetivo do ensino para as competências, os PCNs colocam a necessidade de o aluno compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade. Dessa maneira, o enfoque é no uso da língua, "...um processo que exige competências complexas cognitivas, emocionais e comunicativas. O uso da língua só pode ser social e o social, longe de ser linear, leva a intrincadas redes de significações" (PCNs, 1999, p.144).

Com efeito, podemos sintetizar as acepções apresentadas como a tentativa de transformar o ensino descontextualizado de LM, compartimentalista e baseado no acúmulo de informações em um paradigma holístico, em que o espaço da Língua Portuguesa na escola garanta o uso ético e estético da linguagem verbal, fazendo compreender que, por ela e nela, é possível abranger o social, o cultural, o pessoal.

Logo, o objetivo é de que o professor volte-se, nesse processo de ensino, também ao desenvolvimento de habilidades, ficando atento às estratégias de aprendizagem, consciente do que é relevante em relação ao conteúdo trabalhado, administrando valores culturais e emocionais inseridos em sua disciplina. Conseqüentemente, a busca é de contextualização, partindo da prática para a teoria, do geral para o particular, ao relacionar conhecimentos e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender.

Para isso, não pode perder de vista os eixos norteadores dos conteúdos de Língua Portuguesa propostos pelos PCNs, os quais afirmam que a língua se realiza no uso, nas práticas sociais, e que os indivíduos apropriam-se dos conteúdos, transformando-os em conhecimento próprio, por meio da ação sobre eles. Dessa maneira, há, então, a possibilidade de expansão da capacidade de uso da língua para situações lingüísticas diversas e significativas.

Parece ser vital que, tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Médio, a fim de expandir as possibilidades do uso da linguagem, os conteúdos de Língua Portuguesa sejam selecionados em função do desenvolvimento das capacidades

relacionadas às habilidades de falar, escutar, ler e escrever. Estas estão organizadas, segundo os Parâmetros do ensino fundamental de 3º e 4º ciclos, em torno de dois fundamentos básicos: o uso da língua oral e escrita e a análise e reflexão sobre a língua. Assim, a seqüenciação dos conteúdos, segundo critérios que possibilitem a continuidade das aprendizagens, deve estar em função do eixo “uso ⇔ reflexão ⇔ uso”, que, para essas diretrizes, pressupõe um tratamento cíclico, pois, de modo geral, os mesmos conteúdos aparecem ao longo de toda escolaridade, tendo variação somente no grau de aprofundamento e sistematização. Então, os PCNs estabelecem critérios que podem viabilizar a continuidade das aprendizagens como:

- considerar os conhecimentos anteriores dos alunos em relação ao que se pretende ensinar, identificando até que ponto os conteúdos ensinados foram realmente aprendidos;
- considerar o nível de complexidade dos diferentes conteúdos como definidor do grau de autonomia possível aos alunos, na realização das atividades;
- considerar o nível de aprofundamento possível de cada conteúdo, em função das possibilidades de compreensão dos alunos nos diferentes momentos do seu processo de aprendizagem (PCNs, 2000, p.45).

Para eles, é muito importante que esses critérios sejam utilizados organizadamente, favorecendo a aprendizagem e permitindo que a escola estabeleça em cada etapa do ensino a seqüenciação dos conteúdos.

Provavelmente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1999;2000), com seu discurso, queiram que as pessoas envolvidas direta ou indiretamente com a educação passem a ter uma concepção de que as novas diretrizes farão com que o ensino liberte as correntes que tolgem seus movimentos e sua visão, saindo da caverna em que foram enclausuradas desde a infância, onde viam somente sombras projetadas, manipuladas, e o eco dos sons, tomando ambos como objetos reais e não meras cópias da realidade.

Para Suassuna (1998, p. 183), os PCNs contrariam alguns princípios em torno da linguagem que são relevantes: objetivam uma padronização da escola e das práticas que se dão dentro dela; têm na previsibilidade uma de suas mais evidentes marcas; não representam a síntese de um amplo diálogo nacional; colocam-se como uma verdade cristalizada, sem a retomada da “memória do passado”; desqualificam o professor como um interlocutor privilegiado; congelam língua, texto e discurso.

A crítica, parece-nos, é que o processo por meio do qual os PCNs foram propostos não é, sob esta ótica, democrático, haja vista:

...não ter sido permitido o confronto de interpretações e representações característicos da produção de linguagem. Não se deu o tempo, não se demarcou o espaço de elaboração da contrapalavra. Se considerarmos (...) que devolver e aceitar a palavra do outro como constitutiva de nossas próprias palavras é uma exigência do próprio objeto de ensino – a língua, no caso -, veremos que os PCNs são a negação do texto e do leitor. Estáticos e absolutizados, concluídos à revelia do movimento social, estabelecendo um corte entre o passado/ideologia e o futuro/utopia, negam, em última instância, a própria história.(SUASSUNA, 1998, p.184)

Perfeito (2003) expõe sua preocupação com a dificuldade encontrada pelos professores, principalmente do nível médio, na leitura do documento e, conseqüentemente, na aplicação das propostas sugeridas nele. A inquietação se justifica pelo fato de os PCNs para o Ensino Médio apresentarem-se, conforme a autora, de forma genérica, em relação às relação às competências e habilidades previstas nos aspectos concernentes à Representação e Comunicação; à Investigação e Compreensão; e à Contextualização Histórica e Sociocultural:

Nesse contexto, acreditamos ser inviável objetivar tais competências e habilidades: 1º) sem a devida compreensão da natureza transdisciplinar da linguagem; 2º) sem um trabalho sistemático e organizado com a multiplicidade dos meios de comunicação/interação humanas, como preconizada pelo PCNs do ensino médio.(PERFEITO, 2003, p.4)

Logo, cabe à escola e ao professor serem cuidadosos e críticos o suficiente no trabalho com os PCNS. Para isso, é necessário que tenham uma fundamentação calcada nos estudos lingüísticos no decorrer de sua história, possibilitando o cotejo entre as diretrizes que os orientam e essas propostas para o Ensino Fundamental e Médio, usufruindo daquilo que lhes é interessante e rechaçando o inadequado.



#### 4 ATO II – CENA III – MATERIAL DIDÁTICO: O DESCONCERTO DO MUNDO

Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades,  
Muda-se o ser, muda-se a confiança;  
Todo o mundo é composto de mudança,  
Tomando sempre novas qualidades.  
(CAMÕES, apud RODRIGUES, 1993, p.31)

Heráclito (In: RODRIGUES, 1993), um dos maiores pensadores gregos, defende a idéia de que toda a existência é constituída por contradições contínuas. Para discutir esse pensamento, usa de uma metáfora interessante e bem conhecida, na qual compara o rio ao curso da existência humana: ninguém pode banhar-se duas vezes no mesmo rio, por serem suas águas sempre outras e não mais aquelas em que nos banhávamos. Logo, nada permanece igual, tudo muda, tudo entra em contradição com o que era antes.

A mudança é algo que muitas vezes assusta o homem; pois, independentemente de seu grau, gera sentimentos conflitantes: ao mesmo tempo pode causar sensações positivas - pela novidade, pelo diferente, pela possibilidade de êxito – e negativas, reveladas no medo, na ansiedade e na resistência, em vista de um eventual fracasso.

Se partirmos da premissa de que o ensino no Brasil precisa ser modificado e de que as mudanças podem ocorrer, podemos indagar-nos sobre nossa posição diante desse cenário: como professores informadores ou formadores?

Em primeiro lugar, acreditamos ser importante apresentar a nossa consideração da conceituação de ambos. Lembrando-nos da discussão sobre as concepções de linguagem que perpassam o ensino de língua, é possível distinguir o que concebemos como professor informador e como professor formador, muitas vezes, pela prática pedagógica que exercemos em sala de aula, pelo material que adotamos como instrumento auxiliar de ensino, pelo tipo de avaliação a que submetemos o aluno. Podemos ponderar que é possível aproximar o primeiro da visão tradicional e tecnicista de linguagem; já o segundo, embora a expressão possa sugerir inadequadamente impor uma forma, aproxima-se da interacionista ou sócio-construtivista.

Enquanto o professor que segue a visão contemporânea de linguagem é, em sua maioria, considerado criativo, crítico, atuante e empreendedor, o tradicional é tido simplesmente como um catalisador e reproduzidor de um processo. Ainda, outro fator colabora negativamente para o profissional arraigado somente à tradição: a limitação ao livro didático (LD), o qual, infelizmente, de maneira geral, está muito próximo de um compêndio da pedagogia do *Certo* e do *Errado*.

Em termos gerais, o LD caracteriza-se como material impresso, que contém lições e unidades centradas em determinada área de conhecimento, utiliza como auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. Nas últimas décadas, os manuais didáticos invadiram a rede escolar de ensino fundamental e médio, induzindo o professor de língua materna, cuja tendência é ser informador, apenas a condicionar-se às idéias de outros, atitude que resulta em uma prática pedagógica estática e arbitrária. Segundo Ramos (2000:737), isso ocorre por duas razões principais: “a carência de bibliotecas bem equipadas nas unidades de ensino e o pouco tempo que os professores têm para preparar suas aulas”.

Geraldi (1987) considera que esse é um momento problemático de definição da identidade do professor, já que o LD termina por tolher nossa capacidade de reflexão, ao reduzir o ensino de língua à mera classificação de palavras, de termos, buscando, acima de tudo, a eficiência, o gerenciamento e o controle do conhecimento. Dessa maneira, tornamo-nos subordinados, pois o LD é que propõe o programa, organiza os conteúdos, elabora os exercícios, verifica a aprendizagem.

Para Britto (1997), essa total dependência pode ser explicada pelo processo de massificação ocorrido no ensino, o qual modifica o nosso perfil socioeconômico e implica a redução de nossa autonomia intelectual. O LD torna-se, assim, praticamente a nossa única fonte de informação e atualização acessível. Diante dessa perspectiva, Geraldi (1986) ressalta que a adoção do livro didático acarreta, basicamente, três conseqüências danosas ao ensino: a alienação por parte do professor de seu direito de elaborar aulas; a predeterminação dos conteúdos de ensino; e a falsificação das condições de trabalho.

Por outro lado, outros estudiosos, mesmo admitindo que os manuais didáticos apresentam deficiências, acreditam ser muito difícil a exclusão desse material nas práticas docentes. Nesse sentido, Rocco(1992) constata que muitos professores afirmam ser impossível abandonar o uso desse recurso pedagógico em sala de aula. Para a autora, esse posicionamento se baseia nos seguintes fatores:

Primeiro, devido à inexistência de ‘material melhor’; segundo, pela falta de tempo dos professores para preparar suas próprias aulas ... Finalmente, pelo enraizamento desse sistema imposto que, pelas facilidades apresentadas, domina qualquer outro tipo de tentativa que se venha a fazer para quebrar tal esquema (Rocco, 1992:38).

Coracini (1999) defende que, como o ensino-aprendizagem de línguas tem sofrido, de uma maneira ou de outra, a influência do LD, o desejável seria esperar que os lingüistas aplicados lhe concedessem um espaço muito maior em seus estudos e nas revistas da área; no entanto, são escassos os artigos que se propõem, de fato, a analisar o LD. Outro aspecto apontado pela lingüista diz respeito ao papel desse manual como lugar de estabilização, legitimado pela escola e pela sociedade, o qual define, para professores e alunos “o que” e “como” se deve ensinar/aprender, estabelecendo-lhes, também, um perfil , de modo que todos, sem exceção, ali devem encontrar o objeto de suas necessidades intelectuais:

A escola, enquanto instituição escolar, herda da cultura ocidental o culto ao *logos*, à razão, àquilo que distinguiria os homens dos animais, mascarando, assim, por extensão, a constitutividade heterogênea, polifônica do sujeito e do discurso. Em nome da ordem e do progresso, propõe-se uma educação castradora – apenas a uns é dado o poder de produzir sentido, de decidir sobre o que é bom para uns e outros -, uma educação onde as verdades são absolutas e inquestionáveis porque respaldadas pela ciência, onde só há uma interpretação possível para os fatos e para o mundo; enfim uma educação que silencia, discrimina, reforça o centro e o justifica, impedindo, ou ao menos dificultando, a emergência de uma ética revolucionária marcada pelas ‘pequenas revoltas e diárias’ que, no dizer de Foucault, são responsáveis pelos deslocamentos e constante movimento, resultante do turbilhão que constitui a subjetividade heterogênea do discurso e do sujeito (Coracini, 1999:12).

Assim, o LD torna-se o protagonista da história em sala de aula, uma vez que se converte em um modelo de ensino e não em um instrumento auxiliar à nossa prática pedagógica, muitas vezes, inculcando-nos valores e visão de mundo distorcidos. Essa é uma realidade reconhecida pelo próprio MEC (Ministério da Educação e da Cultura) que, ao avaliar em 1994 alguns manuais de 1ª. a 4ª. série da rede pública, conclui:

O livro didático é um dos indicadores do perfil da cultura brasileira e um dos pilares de sua manutenção tal como está: expressa a visão da escola e do papel do professor como um mero repassador de informações estratificadas, obsoletas e errôneas, imune à concepção de que um mundo em mudanças vertiginosas de valores, da ciência e da tecnologia exige, acima de tudo, indivíduos com capacidade de resolver problemas novos para sobreviver, portanto, de pensá-los... (FAE/MEC, 1994: 103, *apud* Britto, 1997)

As críticas aos manuais vão assim se fortalecendo. Suassuna (1995) argumenta que eles legitimam as ideologias da classe dominante, ocultando a ocorrência de várias outras formas de linguagens e de seus usos. Da mesma forma, podemos destacar também que grande parte dos manuais detém-se em pontos secundários, apresentando, por exemplo, no âmbito da gramática, definições e regras, com explicações insuficientemente explícitas, ou falsas e inúteis. Em consequência disso, externam uma visão de linguagem abstrata como código, deixando de enxergá-la concretamente em seu funcionamento.

Percebemos, então, que se cria um distanciamento, um divórcio entre o LD e a realidade que cerca o aluno, o seu contexto. Logo, é preciso ter ciência do retrocesso que implica essa alienação e analisar criticamente os manuais, em uma tentativa de problematizá-los, principalmente em sua tendência de homogeneização. E, assim, abrir brechas para possíveis deslocamentos, possíveis rupturas.

O lamentável, ainda, é a incipiência de tal reflexão no ambiente escolar de ensino fundamental e médio, fruto da nossa falta de experiência em desenvolver habilidades, a fim de coadunar a teoria à prática. Provavelmente isso aconteça pela nossa formação, muitas vezes inadequada, pouco analítica, sem se voltar para questões de reflexão sobre o ensino.

Witzel (2002), aponta, por meio de sua pesquisa que abarca a relação entre professor e LD, possivelmente o efeito dessa formação, a qual resulta em um profissional desorientado e perplexo, sem saber como agir diante das atuais propostas para o ensino de LM:

... eles se vêem como profissionais qualificados que dominam um repertório adequado de conhecimentos (inclusive os teóricos) que os habilita para o ensino eficiente da língua portuguesa. Todavia, os sentidos que vazaram de seus discursos bem como a observação do desempenho em sala de aula, evidenciaram uma concepção tradicional de ensino, moldada apenas nos parâmetros da norma culta e na memorização da metalinguagem gramatical. Do que se conclui que o conteúdo de ensino da língua portuguesa pouco mudou ao longo dos anos

e que o professor procura mascarar essa imobilidade através de seu discurso que, por sua vez mostra-se atravessado pela voz dos colegas, dos alunos, dos pais, dos órgãos oficiais de ensino e da própria sociedade. (WITZEL, 2002, p.161)

Para Cavalcanti e Moita Lopes(1991), a ausência de uma formação adequada, aliada à falta de tradição na produção do conhecimento sobre o processo ensino/aprendizagem de línguas (materna e estrangeira), provoca um ensino sem transparência, em que nós, professores, não conseguimos ser os investigadores de nossa própria prática. Além disso, esse fato somado à força do mercado editorial, que transcende qualquer parecer acadêmico, termina por prejudicar o exercício fecundo de se encontrarem reflexões e direcionamentos mais seguros e concretos em relação ao problema.

É fato que, nos últimos anos, há um incentivo para uma nova produção, contemplando uma diferente visão de linguagem, em que os novos manuais - ao menos teoricamente - começam a assumir uma postura que tem como preocupação o ensino vivo de língua, voltado para o pragmatismo da linguagem, em que o aluno perceba a necessidade de aprender para melhorar sua interação com o meio, em detrimento de se apresentar o caráter apenas normativo imposto pelo ensino tradicional.

Tal incentivo também é resultado de uma nova postura por parte do Ministério da Educação e do Desporto (MEC) que tem elaborado formas de avaliação do LD utilizado no ensino fundamental. Por meio dessa iniciativa do governo federal, criou-se o *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD), o qual corresponde a uma ação mais ampla do MEC, ao apresentar um projeto político pedagógico difundido por meio dos PCNs e dos *Guias do Livro Didático*.

O programa atua desde 1997 e, embora na superfície permita vislumbrar uma alternativa para um novo conceito de ensino, segundo Souza (1999), não deixa de ser um gesto de censura, com implicações didático-pedagógicas, porque representa uma instituição que impõe a sua maneira de ensinar e de aprender. Há de se enfatizar, inclusive, a justificativa da Secretaria de Educação Fundamental (DEF) do MEC para a necessidade de avaliação dos livros didáticos é a de que eles são instrumentos auxiliares importantes da atividade docente e até mesmo o principal referencial do trabalho em sala de aula. Isto, então, para a pesquisadora, corrobora a idéia de que há

uma relação professor-aluno necessariamente mediada pelo LD, ou pelo material didático:

O livro didático estaria em última instância a serviço da relação professor-aluno-conhecimento devendo, assim 'orientar' os professores quanto a 'o que ensinar' e 'como ensinar'. Ao mesmo tempo, caberia ao livro didático fornecer conteúdos previamente selecionados, fazendo recortes no que supostamente seria mais relevante no conhecimento, e indicar procedimentos metodológicos para a sua transmissão em sala de aula( Souza, 1999, p.59).

Nesse contexto, margeando o livro didático, há escolas que decidem produzir o seu próprio material, como apostilas ou outras formas alternativas, uma atitude resultante, segundo Carmagnani (1999), dentre outras coisas, do desenvolvimento do ensino privado e, principalmente, do descaso do Estado em relação à educação em geral. Com efeito, os donos de escolas particulares vislumbraram alternativas de ampliação de sua área de atuação e de retorno de investimentos, por meio da possibilidade de ganhos extras com a produção de seu próprio material didático. Utilizam, assim, de justificativas, como: alto custo dos livros no Brasil, má qualidade de materiais disponíveis, inadequação do LD ao conteúdo programático proposto pela escola e o atendimento das necessidades dos alunos.

Dessa forma, o uso de MA solidifica-se e ganha um espaço anteriormente ocupado apenas pelo livro didático tradicional. Para Carmagnani (op. cit.), a popularização das apostilas deve-se a algumas qualidades apontadas por seus autores e usuários:

- atualização periódica, adequando-se às mudanças estabelecidas no contexto nacional e internacional;
- baixo custo em relação ao LD;
- adaptação ao exame vestibular, por reunir conteúdos com maior possibilidade de cobrança;
- didática facilitadora, que, além de salientar pontos relevantes, traz gravuras, piadas, notas jocosas, tudo para ajudar o aluno a fixar alguns conteúdos;
- resposta "moderna" a uma sociedade em constante mudança, por mostrar-se descartável e poder ser substituída a um custo baixo.

A pesquisadora acrescenta, inclusive, que, por ter sido uma alternativa bem sucedida nos cursos pré-vestibulares - os quais recebem alunos das mais variadas formações, mas com objetivos comuns - algumas escolas atualmente não só incorporam as apostilas como complemento do LD, como concentram seu ensino somente nos manuais organizados por professores ou profissionais contratados para esse fim.

No entanto, por trás da aura de *cavaleiro da boa figura*, o MA pode travestir o ensino tradicional, por meio da mera reprodução das fórmulas pré-estabelecidas e consagradas e, aquilo que é apontado comumente como limitações do LD, pode ter níveis alarmantes quando se utiliza a apostila como sua substituta exclusiva.

Diante da realidade envolvendo os materiais didáticos, faz-se necessário refletir sobre o nosso papel de professor, de maneira responsável e competente, verificando se existe uma coerência metodológica entre aquilo que o LD ou o MA propõem-se a fazer e o que realmente eles concretizam, para não tornar nossa prática em sala de aula improdutiva.

Logo, ao escolher ou preparar determinado material didático, é mister aguçar a consciência na assunção de uma proposta político-educacional, uma visão de mundo da qual emerge a concepção de educação e de linguagem, sendo imprescindível o conhecimento das principais correntes que norteiam o ensino de línguas. Ao inserirmo-nos nessa nova realidade, certamente estaremos preparados para participar do desconcerto do mundo definido por Heráclito e eternizado por Camões, o qual não passa de um eterno embate de contradições e de mudanças, em que cada um de nós busca novas qualidades para tornarmo-nos protagonistas de nossa própria história.

## 5 ATO II – CENA IV – ENSINO DE GRAMÁTICA: A HIERARQUIA DO PRECONCEITO

Diz que um leão enorme ia andando chateado, não muito rei dos animais, porque tinha acabado de brigar com a mulher e esta lhe dissera poucas e boas. Ainda com as palavras da mulher, o aborrecido leão subitamente se defrontou com um pequeno rato, o ratinho mais menor que ele já tinha visto. Pisou-lhe a cauda e, enquanto o rato forçava inutilmente para fugir, o leão gritou: `Miserável criatura, estúpida, ínfima, vil, torpe; não conheço na criação nada mais insignificante e nojento. Vou te deixar com a vida apenas para que você possa sofrer toda a humilhação do que disse, você, desgraçado, inferior, mesquinho, rato!´ E soltou-o. O rato correu o mais que pôde, mas, quando já estava a salvo, gritou pro leão: `Será que Vossa Excelência poderia escrever isso para mim? Vou me encontrar agora mesmo com uma lesma que eu conheço e quero repetir isso para ela com as mesmas palavras!´ (FERNANDES,1985, p.112)

Como vimos, em discussão anterior, as reflexões voltadas para o ensino e para a aprendizagem de língua materna são inúmeras. Efeito disso, temos, de acordo com o antes formulado, os estudos nas áreas da linguagem e do ensino de línguas, buscando contribuir para a mudança das práticas escolares, permitindo uma visão muito mais funcional da questão: a consciência dos fenômenos enunciativos e a análise tipológica dos textos. No entanto, para os PCNs (2000), isso não é suficiente, principalmente no que se refere à modalidade escrita, sendo o trabalho metalingüístico sobre características pertinentes de uma prática discursiva também fundamental. Tal apontamento justifica-se no interior da situação de produção de texto, enquanto o escritor monitora a própria escrita para assegurar sua adequação, coerência, coesão e correção, que ganham utilidade os conhecimentos sobre as regularidades dos aspectos da língua, a sistematização e a classificação de suas características específicas.

Apesar de entendermos as atividades metalingüísticas como mais um dos suportes para o ensino de gramática, segundo os próprios PCNs (2000), ainda são comuns situações em que os professores veiculam somente concepções de linguagem como expressão do pensamento ou como instrumento de comunicação, por meio de práticas dissociadas da realidade comunicativa do aluno. Nesse sentido, *saber gramática* corresponde a conhecer as normas estabelecidas por especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores, para *o bem falar e escrever*, dominando-as tanto nocionalmente quanto operacionalmente. Sob essa ótica, "...afirma-



se que a língua é só a variedade dita padrão ou culta e que todas as outras formas de uso são desvios, erros, deformações, degenerações...”(TRAVAGLIA, 2001, p.24).

Com efeito, uma grande parte dos professores prescrevem normas ou descrevem o sistema da língua como se essa fosse um produto acabado, do qual o aluno se apropria para se comunicar, quando, na verdade, ele sofre as ações da linguagem e também age sobre a língua (GERALDI, 2002). Dessa forma, ignorando e depreciando outras variedades da língua com base em fatores não estritamente lingüísticos, esse culto à norma do *Certo* e do *Errado*, de acordo com Travaglia (2001), cria preconceitos variados, por fundamentar-se em modelos, muitas vezes, enganosos, como: purismo e vernaculidade, classe social de prestígio (de natureza econômica, política, cultural), autoridade (gramáticos, bons escritores), lógica e histórica (tradição).

Para Faraco (2003), o caminho para desmitificar o preconceito em torno do ensino de gramática é entender um pouco da história desta que ele denomina como “bicho-papão” de nossa vida, tanto nos bancos escolares quanto no papel de professores de LM. Desde a criação da gramática - da forma como a conhecemos hoje - pela cultura greco-romana, até a gramática das línguas modernas, seu estudo e aplicação são pontuados por fatores políticos, jurídicos, filosóficos, lingüísticos, sociais, econômicos e religiosos. Em cada momento da história, um determinado modelo de gramática é adotado, conforme o objetivo dos que dominam culturalmente o povo. Assim, se o estudo de língua entre os gregos e os romanos, por exemplo, visa ao domínio das habilidades de certos tipos de fala e de escrita, a gramática está subordinada àquele objetivo maior, subsidiando esse desenvolvimento ao fazer a reflexão sobre as estruturas da língua, sobre os padrões sociais de correção e sobre os recursos retóricos com vistas a melhor manejar a fala e a escrita.

No Brasil, segundo esse autor, consolida-se o modelo medieval de ensino de língua, instaurado no país no século XVI com as práticas pedagógicas dos jesuítas. Esse modelo é herança latina do famoso gramático Prisciano, o qual faz uma síntese em sua obra da tradição greco-romana, tornando-a o grande paradigma no que concerne à gramática pedagógica até os dias atuais. Embora seja um manancial cognitivo, esse modelo gramatical, denominado atualmente de *gramática tradicional*,

para Faraco (2003), tem mantido-se estagnado na prática desde a sua criação, ganhando, assim, um caráter artificial, normativo, porque se afasta da língua viva do cotidiano e só é mantido, no curso da história brasileira desde suas origens, pelo apego elitista e conservador de construir uma nação branca e europeizada, distanciando-se da população etnicamente mista e daquela de ascendência africana. Em busca da lusitanização, artificializa-se nossa referência lingüística e cria-se um distanciamento dantesco entre a norma padrão real e a norma cultuada.

Essa prática equivocada gera críticas como a de Bagno (1999), o qual discorre sobre a mitologia do preconceito lingüístico e acusa a gramática de ser um desses mitos. Na realidade, ele posiciona-se totalmente contra o ensino da gramática normativa e trabalha o seu conceito com uma metáfora: compara a língua a um rio caudaloso, longo, largo, que nunca se detém em seu curso; e a gramática normativa a um *igapó*, uma grande poça de água parada, um charco, um brejo, um terreno alagadiço, à margem da língua. Enquanto a água do rio/língua, por estar em movimento, renova-se incessantemente, a água do igapó/gramática normativa envelhece e só se renovará quando vier a próxima cheia.

Em alguns momentos do discurso desse autor, percebemos o conceito eqüitativo entre *gramática* e *gramática normativa* como sendo um aspecto único, o que pode levar leitores desavisados à generalização falsa de que se deve abolir gramática em sala de aula. Na verdade, o que esse lingüista propõe é que reflitamos sobre o que considera gramática ideal e gramática real. A primeira diz respeito à norma culta como *deveria ser*, de acordo com as concepções tradicionais, em que o ensino, ao invés de incentivar o uso de habilidades lingüísticas do aluno, age como um inibidor do fluxo natural da expressão e da comunicação dele, criando, muitas vezes, um sentimento de incapacidade, de incompetência. A segunda, por sua vez, é considerada a gramática que rege uma modalidade de língua efetivamente falada pelas classes cultas brasileiras, a qual se distancia, para esse pensador, de um *ideal* lingüístico inspirado no português de Portugal, das opções estilísticas dos grandes escritores do passado, ou das regras sintáticas que mais se aproximem dos modelos da gramática latina.

Em vista disso, a execução de um projeto que privilegie os diversos prismas que assume a gramática de uma língua faz-se necessária à prática docente, visto que há vários tipos de gramática e ao trabalharmos cada um desses tipos, poderemos ter resultados distintos em sala de aula, atendendo a objetivos diversos.

Na linha tradicional, temos a *gramática normativa*, aquela que estuda apenas os fatos da língua padrão, como uma espécie de lei que regula o uso da língua em sociedade. Tudo o que está em desacordo com esse padrão é “errado” ou não-gramatical e o que está de acordo é “certo” ou gramatical. Já a *gramática descritiva* é a que descreve e registra para uma determinada variedade da língua em um dado momento de sua existência (abordagem sincrônica) as unidades e categorias lingüísticas existentes, os tipos de construção possíveis e a função desses elementos, o modo e as condições de seu uso, trabalhando com qualquer variedade da língua. Conforme Travaglia (2001), é comum as gramáticas descritivas receberem nomes ligados às correntes lingüísticas segundo as quais foram construídas: gramáticas estrutural, gerativa-transformacional, estratificacional, funcional, assim por diante.

No entanto, para esse autor, o usuário da língua precisa saber muito mais do que apenas as regras de construção de frases para ter uma competência comunicativa, muito mais do que aquilo de que a teoria lingüística trata ao estudar os elementos da fonologia e fonética, da morfologia e da sintaxe. É necessário ter uma concepção de gramática que considere a língua como um conjunto de variedades utilizadas por uma sociedade, de acordo com o exigido pela situação de interação comunicativa na qual o usuário da língua esteja engajado, ao perceber a gramática como o conjunto das regras que o falante de fato aprendeu e das quais possa lançar mão ao falar e escrever.

Franchi (1991, p.54) defende a idéia de que a “ *Gramática* corresponde ao saber lingüístico que o falante de uma língua desenvolve dentro de certos limites impostos pela sua própria dotação genética humana, em condições apropriadas de natureza social e antropológica”. Assim, saber *gramática* depende apenas da ativação e amadurecimento progressivo (ou da construção progressiva), na própria atividade lingüística, de hipóteses sobre o que seja a linguagem e de seus princípios e regras. Dessa forma, nessa concepção de gramática não há o erro lingüístico, mas a

inadequação da variedade lingüística utilizada em uma determinada situação de interação comunicativa, por não atendimento das normas sociais de uso da língua, ou a inadequação do uso de determinado recurso lingüístico para a consecução de uma determinada intenção comunicativa que será melhor alcançada usando-se outros recursos.

Por essa razão, costumamos denominar essa concepção de *gramática internalizada*, em que a linguagem é reflexo de um contexto sócio-histórico-ideológico, que constitui e dá forma ao que entendemos por competências gramatical, textual e discursiva, possibilitando a competência comunicativa.

É nesse contexto que se criam as condições propícias para o surgimento de uma gramática do texto/discurso, ou seja, uma gramática que se ocupa das manifestações lingüísticas produzidas pelos falantes de uma língua em situações concretas, sob determinadas condições de produção. Logo, é preciso atender às necessidades textuais em que se concretiza a comunicação. Por isso talvez não seja cabível questionar o porquê de se ensinar gramática ou para quê, mas sim como ensiná-la. Staub (1987), defende a idéia de que negar a necessidade do ensino da gramática implica a negação da própria sistematicidade da língua portuguesa. Para ele, todo ensino deve ser gramatical, porém isso não significa o domínio de nomenclaturas, de regras e de exceções, mas sim a capacidade de concatenar, de combinar, de falar, de ler e de escrever com clareza e eficiência de acordo com regras interiorizadas.

Possenti e Ilari (1987) afirmam que uma distinção clara entre os três conceitos de gramática - normativa, descritiva e internalizada - eliminará a ilusão de que *gramática* significa uma coisa só, ou que a língua é uma estrutura uniforme. Essa noção, conforme os autores, é o primeiro passo para a criação de uma nova imagem que o professor e a sociedade fazem do ensino de LM.

A sugestão de Possenti (2002) é a de que, primeiro, a escola priorize o ensino de gramática, partindo da internalizada, passando pela descritiva e, se necessário, findando na normativa; segundo, o aluno domine efetivamente o maior número possível de regras, tornando-se capaz de expressar-se nas mais diversas circunstâncias, de acordo com as exigências e convenções dessas circunstâncias. Para que isso

aconteça, “o papel da escola não é o de ensinar uma variante *no lugar* de outra, mas de criar condições para que os alunos aprendam *também* as variedades que não conhecem, ou com as quais não têm familiaridade, aí incluída, claro, a que é peculiar de uma cultura mais ‘elaborada’ “. (op. cit., p.83)

Ao recuperarmos a idéia crítica de Bagno (2000), em relação ao ensino de gramática, é interessante explicitarmos que esse autor cita Perini (1997), como sendo um defensor do não ensino de gramática com a finalidade de os alunos escreverem, lerem, ou falarem melhor. Todavia, é possível perceber com maior propriedade em *Gramática Descritiva da Língua Portuguesa* a posição advogada por Perini (2000). Segundo ele, realmente o estudo da gramática não é fator único à aquisição da leitura e da escrita, mas elemento fundamental para o desenvolvimento intelectual do aluno. Esse pesquisador analisa o ensino cognitivo a partir de três componentes: o de *aplicação imediata*, o “*cultural*” e o de *formação de habilidades*.

O *componente de aplicação imediata*, para Perini (2000), corresponde aos conhecimentos que serão imediatamente úteis na vida profissional ou cotidiana dos alunos. O *componente “cultural”* é aquele em que, segundo o autor, o conhecimento não parece ter alguma aplicação visível à vida prática, mas é considerado essencial à formação do indivíduo, situando-o em relação à sociedade humana e sua evolução em todas as áreas do conhecimento. Por fim, menciona o *componente de formação de habilidades intelectuais* de observação e de raciocínio os quais propiciam ao aluno ser um cidadão que sabe pensar por si só.

Ao analisarmos a relação da gramática com esses três componentes, percebemos o que ela tem a oferecer no âmbito de cada um. Para Perini (2000), a importância da gramática fica bem reduzida no primeiro componente, o da aplicação imediata, porém de modo algum nula. É o caso de haver necessidade de encontrar o significado de um verbo, por exemplo, no dicionário e ter consciência de que nesse compêndio essa classe de palavras encontra-se no infinitivo e não flexionada. Ou, ainda, quando a falta de conhecimento gramatical causa embaraço na escrita, promovendo ambigüidade pelo mau emprego tanto do significado das palavras quanto

da forma do texto (sintaxe, pontuação, termos com várias acepções, entre outros). Logo, o conhecimento de gramática tem aplicação imediata.

No tocante ao segundo componente, denominado por Perini (2000) como “*cultural*”, o estudo de gramática também é importante, porque é uma aplicação da lingüística, uma ciência social cujo objeto de análise é a linguagem, o mais básico dos fenômenos sociais, que permeia todas as atividades de uma sociedade. Consoante o autor, a formação gramatical é defensável no ensino básico como parte de sua formação geral. Além disso, contribui para o conhecimento da própria nação, pois é importante refletirmos realmente sobre os meandros de nossa língua, tendo consciência de que é uma das formas de nosso povo ser reconhecido como tal e um dos instrumentos pelos quais mantemos nossa cultura e identidade. Para isso, é necessário que tenhamos educação suficiente para conhecer e usar o idioma, desenvolvendo a competência lingüística, ao acessar o maior número de informações possíveis para o seu uso, transformando-nos em políglotas de nossa própria língua.

Quanto ao terceiro componente, de acordo com Perini(2000), a *formação de habilidades intelectuais* é o lugar em que os estudos gramaticais têm mais a oferecer, mas também, na prática, têm se mostrado mais nocivos. Pelo fato de as habilidades de raciocínio, de observação, de formulação e de testagem de hipóteses – *independência de pensamento* – serem essenciais para a formação de sujeitos críticos, é nesse setor que o estudo de gramática pode dar sua contribuição mais relevante. E é justamente nesse setor que nosso sistema educacional se tem mostrado particularmente falho, uma vez que os alunos não estão sendo estimulados a desenvolver a competência de reflexão na linguagem, a organizar, a relacionar, a interpretar e a inferir adequadamente.

Muitas vezes, o próprio professor tem uma postura subserviente à autoridade acadêmica, enquadrado em um paradigma tradicional de ensino, em que a ênfase está na memorização e na conceituação. Esse professor *detentor do saber absoluto*, esquece-se que a construção do ensino é um processo e não um produto pronto, encontrado nos livros e na mente das sumidades, e que ele deve ser um mediador do conhecimento, interagindo com seus alunos em busca da construção de significados.

Faraco (2003, p.22) posiciona-se de maneira bem clara no que concerne a essa questão:

A crítica à gramatiquice e ao normativismo não significa, como pensam alguns desavisados, o abandono da reflexão gramatical e do ensino da norma padrão. Refletir sobre a estrutura da língua e sobre seu funcionamento social é atividade auxiliar indispensável para o domínio da fala e da escrita. E conhecer a norma padrão é parte integrante do amadurecimento das nossas competências lingüístico-culturais. O lema aqui deve ser: **reflexão gramatical sem gramatiquice e estudo da norma padrão sem normativismo.**

Logo, o estudo de gramática só poderá ajudar na formação das habilidades mencionadas, se o professor perceber essa disciplina como um momento de pesquisa e que oferece um campo privilegiado para o exercício de atividades lingüísticas. Geraldi (2002) define-as como atividades realizadas pelo usuário da língua, objetivando estabelecer uma interação comunicativa e que lhe possibilita a construção do seu texto de modo a adequá-lo à situação, aos objetivos comunicacionais, ao desenvolvimento do assunto e do tema. Conforme Travaglia (2001), pelo fato de o falante fazer, neste caso, uma reflexão sobre a língua automaticamente, em que seleciona recursos lingüísticos e os organiza na construção ou reconstrução textual, utilizando sua gramática internalizada, podemos relacionar essa prática à gramática de uso ou, conforme o autor, à *gramática implícita*.

Ainda em relação às atividades lingüísticas, Geraldi (2002) classifica-as em epilingüísticas e metalingüísticas, as quais refletem sobre a língua, com focalizações diferentes.

Nas atividades epilingüísticas, a reflexão está voltada para o uso, no próprio interior da atividade lingüística em que se realiza, quer se refira a aspectos gramaticais, quer a aspectos envolvidos na estruturação dos discursos. No entanto, não haverá, nesse momento, preocupação com a categorização, a classificação ou o levantamento de regularidades sobre essas questões. Nas situações comunicativas em que nos questionamos sobre qual a variante lingüística a ser utilizada, qual a adequação vocabular, as intencionalidades do texto, as possíveis inferências, entre outros, estamos utilizando conhecimentos epilingüísticos.

Travaglia (2001) afirma que essa atividade pode ser ou não consciente. Se não o for, aproxima-se da gramática de uso, se o for, da gramática reflexiva que, para o

autor, consiste nas atividades de observação e reflexão sobre a língua que tencionam identificar a constituição e funcionamento desta, por meio das evidências lingüísticas, a fim de explicitar como é a gramática implícita do falante.

Nesse sentido, se o objetivo é infundir maior qualidade ao uso da linguagem, percebemos a importância de desenvolver essas atividades em sala de aula, porque possibilitam o planejamento de situações didáticas que instiguem à reflexão sobre os recursos expressivos da língua, como caminho para os alunos tomarem consciência e aprimorem o controle sobre a sua produção lingüística. Assim, as atividades devem ser realizadas, principalmente, a partir de textos reais, partindo do “...pressuposto de que a língua se realiza no uso, nas práticas sociais e de que os indivíduos apropriam-se dos conteúdos, transformando-os em conhecimento próprio, por meio da ação sobre eles” (PCNs, 2000, p.43).

Quanto às atividades metalingüísticas, Geraldi (2002) define-as como aquelas que estão relacionadas a um tipo de análise voltada para a descrição, por meio da categorização e sistematização de elementos lingüísticos, não estando vinculadas necessariamente ao processo discursivo. Trata-se, dessa forma, da utilização ou da construção de uma metalinguagem que possibilite falar sobre a língua. Assim, para que se possa discutir pontuação, por exemplo, que contribui para a produção de sentidos, é necessário que alguns aspectos da língua – tais como a sintaxe – sejam sistematizados na forma de uma metalinguagem específica que favoreça o levantamento de regularidades e a elaboração de regras de pontuação, auxiliando no conhecimento *de aplicação imediata*, segundo a definição de Perini (2000).

Nessas atividades, há a análise consciente dos elementos da língua, insejando a explicitação de como esta é constituída e como funciona nas diferentes situações de interação comunicativa. Dessa maneira, Travaglia (2001) reitera que todos os estudiosos e os especialistas da língua fazem metalinguagem, assim, esta relaciona-se diretamente com o que ele denomina de *gramática teórica*, na qual os estudos lingüísticos voltam-se para a língua, buscando explicitar sua estrutura, sua constituição e seu funcionamento.



Sem dúvida, essa reflexão é fundamental para a expansão da capacidade de produção e interpretação de textos, porque abrimos espaço para o desenvolver de estratégias na resolução das questões que se colocam como problemas, buscamos alternativas, verificamos diferentes hipóteses, comparamos pontos de vista. É por isso que, quando pensamos e falamos sobre a linguagem, realizamos uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise lingüística. Dessa forma, é possível propiciar ao aluno o desenvolver de sua capacidade de mobilizar recursos lingüístico-expressivos, visando a abordar uma situação complexa.

Nesse sentido, é conveniente a nós, professores de LM, termos em mente que há vários tipos de gramática e que, ao trabalharmos com cada um desses tipos, teremos resultados distintos para o atendimento de objetivos diferentes. Portanto, reconhecer a suposta *crise* do ensino de língua materna é também reconhecer, sem equívocos, que o conceito *gramática* não pode ser generalizado e tomado simplesmente como um *igapó estagnado*. Se fizermos isso, correremos o risco de desconstruir um preconceito lingüístico para construir outro: a discriminação do ensino de gramática na escola, uma vez que a hierarquização do preconceito, como bem ilustra a fábula do Leão e do Rato, muitas vezes é só uma questão de oportunidade.

## 6 ATO III – CENA I – PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: AULA DE PORTUGUÊS

A linguagem  
na ponta da língua,  
tão fácil de falar  
e de entender.

A linguagem  
na superfície estrelada de letras,  
sabe lá o que ela quer dizer?

Professor Carlos Góis, ele é quem sabe,  
e vai desmatando  
o amazonas de minha ignorância.

Figuras de gramática, esquipáticas,  
atropelam-me, aturdem-me, seqüestram-me.

Já esqueci a língua em que comia,  
em que pedia para ir lá fora,  
em que levava e dava pontapé,  
a língua, breve língua entrecortada  
do namoro com a prima.

O português são dois: o outro, mistério.  
(Carlos Drummond de Andrade, *Aula de Português*, in CHAVES, 1993, p. 88)

Ao considerarmos que os objetivos básicos do ensino-aprendizagem de língua materna preconizados pelos PCNs(2000) estão centrados na leitura e na escrita de textos, o enfoque desta pesquisa será a gramática do texto, evidenciando a importância da palavra em sua construção. Para Vilela e Kock (2001), a palavra é entendida como uma das unidades básicas do sistema lingüístico, a menor potencialmente isolável, autônoma, portadora de significado e função, que se separa, como seqüência de grafemas, de outras palavras, dispondo, em se tratando de palavras flexionais, de várias formas. Logo, consideramos a preocupação com essa parte da gramática, ao levarmos em conta as várias propriedades de que as palavras dispõem: aspectos fonológicos, gráficos, morfológicos, sintáticos e semânticos, os quais contribuem no processo de construção de um texto, auxiliando tanto a coerência quanto a coesão deste. Além disso, a análise e a reflexão sobre as diversas classes de palavras que permeiam uma produção textual revelam marcas lingüísticas consideradas conceptuais

ou dêiticas nas etapas pertinentes à leitura, possibilitando a (re)construção de sentidos da enunciação, eficientemente.

Nessa mesma direção, a opção pelo *corpus*, o material apostilado adotado pela escola e as atividades complementares produzidas por professores de ensino médio, mais precisamente de primeira série, justificam-se pelo fato de que, nessa etapa da escolarização, recuperam-se os conteúdos referentes à morfologia já estudados nos primeiro e segundo ciclo do ensino básico.

Dessa forma, a delimitação em torno do assunto a ser analisado no material apostilado e nas atividades complementares em relação ao aspecto gramatical será o substantivo, como classe de palavra em geral, considerando principalmente seu aspecto morfológico e semântico, visto que é essa a ênfase dada ao conteúdo programático estipulado pela escola em que se sucede a pesquisa.

Iniciaremos essa etapa de nosso estudo com a descrição do Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada que representa as diretrizes que a orientam no ensino de LM, intitulado *Linguagem, códigos e suas tecnologias* (ANEXO 1), datado em 2000 e de autoria da professora Cláudia Valéria Doná Hila, então coordenadora da área de Língua Portuguesa da instituição.

## 6.1 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO “LINGUAGEM, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS”: DESCRIÇÃO

Já no título do projeto, percebemos a possível menção, mesmo que sutil, ao que os PCNs(1999) consideram como ponto nevrálgico para a formação do aluno<sup>3</sup>: aquisição de conhecimentos básicos, preparação científica e capacidade de usar os vários tipos de tecnologias relacionadas às áreas específicas de atuação.

Em sua fundamentação teórica, a autora deixa claro que não há possibilidade de o processo ensino-aprendizagem de LM estar dissonante da concepção de linguagem em que se pauta o projeto: a interacionista. Resgatando a teoria bakhtiniana, defende a idéia de que a interação passa a se constituir a realidade primeira e

---

<sup>3</sup> Essa questão é explicitada no Ato II – Cena II, p. 17, quando discutimos as premissas dos PCNs.

fundamental da própria língua, ou o diálogo, em sentido amplo, considerado o caracterizador da linguagem.

Assim sendo, a linguagem, conforme a fundamentação teórica adotada, constitui-se em um processo histórico-interacionista, inseparável do homem e produzido em um tempo e espaço determinado, o que a torna pluridimensional. Hila (2000) defende que esse raciocínio aponta para uma prática de ensino de LM que deixa de colocar a gramática descritiva, o treinamento de estruturas sintáticas, a prescrição de regras como fundamentais e únicas, propondo, em vez disso, a tarefa de fazer com que o aluno perceba a linguagem como produto da vida social, como expressão de significados e de visões de mundo diferentes.

A consciência dos sujeitos, conforme Geraldi (2002), forma-se neste universo de discurso e é deles que cada um extrai, em função das interlocuções de que vai participando, um amplo sistema de referências no qual, interpretando os recursos expressivos, constrói sua compreensão do mundo.

Dessa forma, de acordo com o apostilado, o objetivo geral das aulas de LM deve ser o de desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua, quer como leitores ou como produtores de textos. Nessa perspectiva, o ensino de LM tem como objetivo prover ao usuário a capacidade de empregar sua língua nas diversas situações de comunicação, servindo para instrumentalizá-lo a conviver socialmente, com ênfase no uso, a fim de possibilitar-lhe alcançar um objetivo definido: atuar sobre o outro, por meio das ações com a linguagem (Geraldi, 2002).

A partir desses pressupostos, apresentam-se as competências e as habilidades que devem ser desenvolvidas na disciplina de Língua Portuguesa (seguindo o preconizado pelos PCNs), a qual, para a autora, encontra-se inserida numa concepção dialógica de linguagem, e deve oportunizar ao aluno:

1. Relacionar os textos com seus contextos de produção, percebendo suas condições de produção (estrutura, natureza, organização) e de recepção (época, local, papel e imagens dos interlocutores);
2. Confrontar, analisar diferentes pontos de vista e entender a natureza e as particularidades das diversas tipologias e gêneros textuais, com vistas à formação

de um leitor competente e com o objetivo de formar um indivíduo reflexivo, que ancore suas posições por meio de idéias bem fundamentadas e articuladas;

3. Recuperar, por meio dos estudos literários, formas de construção do imaginário, entendendo a literatura como manifestação de cultura, de sensibilidade, de humanização do próprio indivíduo, a partir de eixos temporais e espaciais específicos;

4. Articular diferentes formas de variação da língua, adequando-as às mais variadas situações de comunicação, bem como perceber as diferenças entre os mais diversos tipos de registros lingüísticos (orais e escritos);

5. Levar o aluno a perceber que o estudo da língua é fundamental enquanto meio/instrumento a desenvolver a sua capacidade de leitura e de produção de textos;

6. Promover, a partir de uma situação comunicativa determinada, o desenvolvimento da capacidade de expressão oral (além da escrita já referida no item 5), como forma de o aluno melhorar sua capacidade de formação e, conseqüentemente, de inserção no mundo;

7. Compreender e usar a língua materna como geradora de significados, como integradora da organização do mundo e da própria identidade.

A metodologia pedagógica adotada pelo projeto apoia-se em três unidades básicas de ensino-aprendizagem: leitura de textos, produção de texto e análise lingüística. Assim, para a autora, o texto passa a ser o ponto de partida do trabalho disciplinar, como produto de uma atividade discursiva, na qual alguém diz algo a alguém, dentro de um determinado contexto. Já a leitura deve ser vista como um trabalho de interação entre o leitor, o autor e o próprio texto. Segundo Hila (2000), o leitor, em especial, deve ser levado em consideração (suas características, sua personalidade, sua formação). Ele passa a ter um papel ativo na produção de significados, na medida em que constrói o significado, procura pistas, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões. Dessa forma, o trabalho com a leitura não deve ser meramente focado no professor ou em seu ponto de vista, mas no diálogo entre obra, autor e interlocutor.

Diante disso, Hila(2000) defende a idéia de que é preciso ter uma metodologia de leitura que supere a mera decodificação do texto, na criação de condições para o aluno perceber as inferências, os pressupostos, e chegar efetivamente a atividades de extrapolação, na medida em que relaciona as acepções do texto com a própria vida. Isso, segundo ela, só é possível, por meio de aulas que ofereçam o contato com os mais variados tipos de textos, permitindo ao aluno o confronto de posições, o confronto entre formas diferentes de se dizer a mesma coisa, o que favorecerá a formação do tão desejado leitor crítico e competente.

Nessa perspectiva interacionista, a autora concorda ser de fundamental importância o respeito pelas etapas envolvidas no processo de leitura, tendo como fonte de referência uma visão psicolinguística, em que são previstas quatro etapas para o trabalho com o texto literário e não-literário, verbal e não-verbal, explicadas por Cabral (1986) que as organiza em *decodificação* (reconhecimento dos símbolos escritos); *compreensão* (reconhecimento das idéias principais do texto); *interpretação* (reconhecimento da tematização do texto, incluindo o uso de inferências e de relações textuais e extra-textuais); *retenção* ou *extrapolação* (ampliação do conhecimento textual, relacionando-o com novas experiências, ampliando a visão do próprio tema).

No que tange à produção de textos, Hila (2000) afirma ser importante entender o texto como ato real de interlocução, resultante de uma necessidade também real de se exprimir e agir sobre o outro. Nesse sentido, ela resgata Geraldi (1996), defendendo que os alunos tenham o que dizer (o que remete ao trabalho de instrumentalização por parte do professor no âmbito teórico, experimental e vivencial), tenham uma razão para escrever ( a escrita deve partir de uma necessidade real de expressão e não se converter em uma atividade para preencher tempo), e tenham para quem dizer o que dizer (isso significa ter interlocutores definidos, exigindo diferentes formas de adequação linguística a depender dos tipos de interlocutores envolvidos).

Quanto à análise linguística, o PP analisado a vê como um *debruçar-se sobre os modos de ser da linguagem*, sendo essa ação interiorizada nas práticas de leitura e de produção. Há nele a defesa de que a análise linguística “não deve ser entendida como gramática aplicada ao texto, mas como um deslocamento da reflexão gramatical,

fundamentando a construção do conhecimento e não somente o reconhecimento de estruturas” (HILA, 2000, p.29). Assim, ela não se limitará à *higienização* (op. cit) do texto do aluno, mas abarcará questões mais amplas como: adequação do texto aos objetivos pretendidos; à coesão e à coerência internas do texto; à análise dos recursos expressivos, sintáticos e fonológicos utilizados, com vistas à produção de significados, entre outros.

Geraldi (2002) aponta os seguintes aspectos em relação aos processos discutidos, evidenciando uma visão cognitivo-discursiva:

- a) o movimento entre produção e leitura é para nós um movimento que vem da produção para a leitura e desta retorna à produção (ao inverso do que costumam ser as práticas escolares tais como aquelas propostas pelos livros didáticos);
- b) a entrada de um texto para a leitura em sala de aula responde a necessidades e provoca necessidades; estas necessidades tanto podem ter surgido em função do que temos chamado “ter o que dizer” quanto em função das “estratégias de dizer”;
- c) a leitura, sendo também produção de sentidos, opera como condição básica com o próprio texto que se oferece à leitura, à interlocução; neste sentido são as pistas oferecidas pelo texto que levam a acionar o que lês é externo (por exemplo, outros textos lidos anteriormente). Do ponto de vista pedagógico, não se trata de Ter no horizonte a leitura do professor ou a leitura historicamente privilegiada como parâmetro da ação; importa, diante de uma leitura do aluno, recuperar sua caminhada interpretativa, ou seja, que pistas do texto o fizeram acionar outros conhecimentos para que ele produzisse o sentido que produziu; é na recuperação desta caminhada que cabe ao professor mostrar que alguns dos mecanismos acionados pelo aluno podem ser irrelevantes para o texto que se lê, e portanto a sua “inadequada leitura” é consequência deste processo e não porque não se coaduna com a leitura desejada pelo professor. (op. cit., p.188-189)

Nesse ponto, Hila(2000) recorre novamente ao que Geraldi (2002) chama atividades lingüísticas, epilingüísticas e metalingüísticas<sup>4</sup>. Desse modo, para a autora desse PP, a metodologia para a análise lingüística deve partir primeiro da reflexão e da compreensão, para depois, se necessário, envolver a metalinguagem.

Como encerramento do que concerne à parte metodológica do projeto, há a seguinte conclusão:

..ao pensar em uma metodologia para o ensino de Língua Portuguesa e de Literatura, partimos do funcionamento e do conhecimento da linguagem enquanto meio de interação entre os indivíduos, o que faz com que o aluno passe a ser um enunciador tal como o professor, desempenhando o papel de negociador de sentidos, inserido em um espaço repleto de conflitos, mas por isso mesmo, emancipador. (HILA, 2000, p.30).

---

<sup>4</sup> Conforme o Ato II, Cena IV, p. 38-39.

## 6.2 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO “LINGUAGEM, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS”: ANÁLISE

Com efeito, podemos perceber, depois de compreender a proposta do PP (ANEXO 1), uma preocupação, como a própria autora do projeto afirma, com aquilo que consideramos uma concepção de linguagem voltada para a interação<sup>5</sup> e com os pressupostos que regem atualmente os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNs, 1999).

Essa proposta decorre, provavelmente, da necessidade de viabilizar um novo caminho para o ensino de LM na escola, o qual desvie do embasamento único e exclusivo da sistematização gramatical, que não melhora a capacidade de compreensão e de interpretação do aluno (BAGNO, 1999, p.67; FARACO, 2003, p. 22; TRAVAGLIA, 2001, p.24), mas gera um afastamento entre a realidade da língua falada e utilizada no cotidiano e a preconizada nos bancos escolares.

Essa perspectiva é marcada no poema de Drummond (In CHAVES, 1993, p.88) que ilustra o início deste ato, *Aula de Português*, o qual aborda justamente o distanciamento entre o falar do aluno e o das instituições de ensino, sugerindo, em todos os versos, um confronto entre o universo solto da vida comum e o mundo do *saber* representado pela escola. Consoante Chaves(op. cit), a imagem criada nos versos possibilita a interpretação de que a escrita, para o eu lírico, mesmo que valorizada, é um mistério. A menção a Carlos Góis, autor de uma gramática da língua portuguesa, no oitavo verso, corrobora para entendermos que há um divórcio entre o conhecimento dos *letrados* e o do falante comum. E essa idéia é defendida por Hila(2000), quando afirma que é preciso deixar de colocar em primeiro plano a gramática descritiva, o treinamento de estruturas sintáticas, a prescrição de regras, e orientar o aluno para que perceba a linguagem como processo inerente ao social, que reflète significados e sentidos diversos.

---

<sup>5</sup> Nessa concepção, o sujeito é visto como entidade psicossocial, pois reproduz o social na medida em que participa ativamente da definição de determinadas situações nas quais se encontra engajado. (KOCH, 2003).



Podemos ver ainda nesse poema ilustrativo, o eu lírico exprimir a dimensão exagerada de seu desconhecimento, representando a sensação de um aluno em situação de aprendizagem (*e vai desmatando/ o Amazonas de minha ignorância*), sentindo-se *atropelado, aturdido e seqüestrado*, em pânico diante das extravagâncias exigências da escrita, a qual focaliza uma língua que lhe é artificial e misteriosa. Essa comparação assemelha-se à de Bagno(1999), que vê a gramática normativa e prescritiva como um igapó estagnado, que não se renova, apenas envelhece.

A perspectiva analisada, naturalmente, é contrária àquela exposta pelo projeto em que o processo de ensino-aprendizagem de LM deve ser visto como possibilidade de desenvolver a capacidade de imaginação, de análise e de reflexão do aluno, preparando-o para enfrentar o mundo que o espera fora do âmbito escolar, por meio do desenvolvimento de sua competência comunicativa “socialmente produzida” (CELANI, 2000): a leitura, a produção de textos e a análise lingüística. Nessa mesma direção, Zanini(1999) afirma que o trabalho do professor em sala de aula pressupõe: a associação da variedade lingüística à modalidade escrita; a associação da variedade lingüística à tradição gramatical; a dicionarização dos signos da variedade lingüística e a consideração dessa variedade. Dessa forma, o que criticamos é o ensino de gramática árido, estéril, vinculado apenas ao reconhecimento de estruturas, sem o objetivo de desenvolver habilidades.

Concordamos, então, com a postura adotada pelo PP da escola, com ênfase no ensino de gramática inserido no cerne do ensino de LM: o texto. A partir desse fundamento, é possível auxiliar na concretização dos demais objetivos do ensino de Língua Materna: escrever para alguém ler; ler criticamente; falar para um auditório múltiplo de ouvintes; refletir sobre a própria linguagem.

Todavia, faz-se necessário analisar se o MA, utilizado na escola pesquisada, e o MC, produzido pelos professores da instituição, estão em consonância com o discurso adotado pelo PP que deve orientar o trabalho desses profissionais em sala de aula.

## 7 ATO III – CENA II – MANUAL APOSTILADO – A BALSA



*Balsa de Medusa*<sup>6</sup>, Theodore Gericault, 1816.

### 7.1 A FALA DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: DESCRIÇÃO E COMENTÁRIOS

O fato de o MA estar substituindo o livro didático em várias escolas, principalmente particulares, da região Noroeste do Paraná, leva-nos a querer analisar a aplicação das diretrizes que encaminham o ensino de LM nos estabelecimentos educacionais, as quais, teoricamente, podem ser evidenciadas nesse material.

Segundo a coordenação pedagógica<sup>7</sup> da instituição pesquisada, a escolha do MA como um dos instrumentos da prática pedagógica deve-se, primeiramente, ao fato de o material ser de fácil adaptação às necessidades da escola. Um primeiro aspecto ressaltado diz respeito à carga horária diferenciada da instituição, maior que o habitual nos outros estabelecimentos de ensino, o que, conseqüentemente, exige um maior número de atividades preparadas no planejamento anual. Além desse, um segundo critério, para a coordenação, é que o MA facilita a adequação à seqüência dos conteúdos programáticos, a qual, segundo os PCNs (2000), é de responsabilidade da instituição educacional. Um terceiro critério apontado é a personalização do material

<sup>6</sup> Náufragos retratados pelo pintor Theodore Gericault, em “A Balsa de Medusa”, de 1816, que viveram uma experiência real depois de sua fragata, “A Medusa”, encalhar, próxima à costa de Marrocos. O naufrágio do navio, em 2 de julho de 1816, trouxe grandes repercussões, comovendo a França. Não havia número suficiente de botes salva-vidas. Os restos da fragata foram a única balsa que manteve 149 pessoas vivas, enquanto a tempestade os arrastava ao mar aberto por mais 27 dias sem rumo. O artista, para a realização da obra, realizou um estudo sobre os detalhes do acontecimento, entrevistando os sobreviventes, os enfermos e, inclusive, vendo os mortos.

<sup>7</sup> Conforme Anexo 4.

didático. Por ser flexível, este material pode apresentar atualização periódica, adequando-se às variações do contexto histórico, político e social, tanto no âmbito nacional quanto internacional, e, principalmente, às especificidades regionais. Por fim, um quarto aspecto apontado pela equipe pedagógica é a adaptação aos exames vestibulares que não pode ser esquecida, porque o MA permite a reunião de conteúdos com maior possibilidade de preparação, em tese, na seleção para o ensino superior, embora a coordenação saliente que essa preocupação se restringe ao terceiro ano do Ensino Médio e ao curso pré-vestibular existente na escola. Nos primeiros e segundos anos são “reforçados” os conteúdos considerados fundamentais para preparar o aluno “a melhorar a sua percepção de si mesmo e do mundo que o cerca”(ANEXO 4, p.170).

Com efeito, buscando, então, adequar-se aos pressupostos da escola, o MA é revisto anualmente, geralmente por professores que atuam e usam-no em sala de aula. Em todas as séries do Ensino Médio, há quatro unidades anuais, correspondendo aos conteúdos programáticos dos quatro bimestres letivos, subdivididas em unidades seqüenciadas por ordem numérica que se inicia na apostila do primeiro bimestre, findando essa numeração na quarta do último bimestre. Por exemplo, a primeira apostila de Língua Portuguesa encerra-se na oitava unidade e a segunda inicia na nona unidade. Isso, talvez, possa ser considerado até uma forma de apresentar a transição de uma apostila para outra como um processo que estabelece relação entre os conteúdos de ambas.

Na área de LM, mesmo contrariando aquilo que os PCNs (2000) apontam como inadequado, a disciplina de Língua Portuguesa é dicotomizada em uma organização curricular que separa gramática, literatura e redação, tendo, respectivamente, um professor distinto para cada uma. Corre-se o risco, nessa situação, de disseminar uma visão compartimentalizada da língua, em que se confunde o ensino de gramática com apenas a descrição de regras; o de literatura, à exposição das escolas literárias; e o de redação, a um ato artificial, não resultante de uma necessidade real de se exprimir e interagir com o outro.

A coordenação pedagógica afirma que a escola tenta minimizar esse distanciamento, promovendo encontros dos professores para grupos de estudo, a fim

de haver o planejamento de atividades conjuntas. No entanto, devido aos seus diferentes compromissos, os professores que, em sua maioria, lecionam em mais de um estabelecimento de ensino, nem sempre conseguem conciliar horários, mas procuram da melhor forma entrar em consenso sobre qual a maneira mais salutar de trabalhar os conteúdos simultaneamente.

Na escola pesquisada, a gramática é considerada uma disciplina que responde pelo nome, no MA, de Língua Portuguesa, mostrando uma leitura limitada do que consideramos língua. E é sobre esse material de Língua Portuguesa que pouso a nossa atenção. Para a análise, delimitamos uma unidade desse material, da primeira série do Ensino Médio, que corresponde à morfologia e a construção de sentido, mais especificamente ao trabalho, em classes de palavras, com o substantivo. Essa escolha justifica-se por esse conteúdo iniciar o estudo das categorias de palavras no MA analisado e, também, por ser geralmente ministrado de forma bastante mecânica, com a cobrança da regra pela regra, e até com a apresentação de noções semânticas, formais e funcionais equivocadas ou pelo menos tangenciais (VILELA; KOCH, 2001:197).

## 7.2 O MANUAL APOSTILADO: DESCRIÇÃO E COMENTÁRIOS

O *corpus* é uma apostila dirigida ao professor (ANEXO 2), mas que não se diferencia em nada da utilizada pelos alunos, porque, naquela, não há alguma orientação específica a quem ministra as aulas. Quanto ao conteúdo programático, a apostila da primeira série correspondente ao início do estudo das classes de palavras, é a terceira ou de terceiro bimestre. Ela possui 6 unidades, iniciando na de número 15 e terminando na de número 21. Analisaremos as unidades 15 (noção geral sobre as categorias gramaticais)<sup>8</sup> e 16 (substantivos) desse MA, sob a ótica da Lingüística Aplicada, a qual permite nos fundamentarmos na Lingüística Textual e na Gramática

---

<sup>8</sup> Analisamos também esta unidade por acreditarmos que tenha relação direta com a posterior, a qual trata da categorização dos substantivos.

Funcional. Desse modo, buscaremos subsídios na *Gramática da Língua Portuguesa* (VILELA; KOCH, 2001) e na *Gramática de Usos do Português* (NEVES, 2000).

### 7.2.1 Unidade 15 – Classes de Palavras: Descrição e Comentários

A décima quinta unidade faz uma introdução às classes de palavras, explicando que a morfologia é a parte da gramática que estuda as formas da língua e que nesse estudo inclui-se o agrupamento das palavras em classes, a apreensão de sua estrutura e dos mecanismos que regem sua formação e flexão. Apresenta, então, os objetivos da unidade em questão que é fornecer subsídios para que o aluno tenha uma compreensão mais apropriada das unidades seguintes, nas quais se estudarão a formação e a estrutura das palavras. Em seguida, define o sentido de classificação como a constatação daquilo que apresenta semelhanças e particularidades quando há comparação e estabelece os critérios para elaborar esse cotejo entre as classes de palavras, seguindo uma linha tradicional: critério semântico (baseado na significação); critério morfológico (baseado na forma) e critério funcional (baseado na função).

Como exemplo, cita o caso da diferença entre substantivo e adjetivo. Para tal cotejo, é mais adequado utilizar o critério funcional, como meio de evitar equívocos em uma análise. Assim, em “a bela da festa” sabemos que a palavra *bela* está exercendo função de substantivo e em “Essa mulher é bela”, está funcionando como um adjetivo. A partir disso, podemos afirmar que uma mesma forma da língua pode desempenhar funções diferentes.

Em seguida, aparece na apostila uma publicidade da Agência Almap simulando o painel do carro Golf, modelo VR6 da Volkswagen, em que o velocímetro, depois da marca de 100 km/h, apresenta, no lugar dos números usuais, interjeições que exprimem entusiasmo crescente com a mudança de velocidade, como *Uau!* para 120 km/h, *Vixe!* para 140 km/h, *Nossa!* para 160 km/h, *Putz!* para 200 km/h, até chegar à interjeição *Opa!*, indicando sinal de perigo e, em seguida, o acionamento dos freios ABS, que simbolizam a última marca. Essa publicidade é utilizada para demonstrar que o

agrupamento de palavras em classes leva em conta a sua significação e suas flexões, sendo as interjeições aquelas que veiculam estados emocionais os mais diversos.

Como último exemplo dessa unidade 15, a apostila traz uma propaganda da *Ouromed* (uma companhia de seguros) em que, antecedendo o título, temos a imagem de margaridas com o núcleo em forma de diferentes faces humanas, tendo abaixo de cada uma delas a palavra *bem-me-quer* com a inicial em maiúsculo, provavelmente para indicar que cada uma daquelas pessoas corresponde a uma personalidade que é importante a alguém, que cada uma delas é um nome próprio. Já o título diz o seguinte *Cuide bem do seu maior bem* e o texto enfatiza as vantagens de se ter esse seguro médico.

Embora o jogo publicitário da propaganda seja muito interessante, o texto que a segue no manual não explora a sua significação, apenas analisa o aspecto funcional da palavra *bem* que ora faz parte de um substantivo composto concreto (*bem-me-quer*) funcionando como tal, ora se apresenta como um advérbio, neste caso, modificando um verbo (*Cuide bem*), ou aparece também como um substantivo abstrato (*seu maior bem*). Assim, embora haja um texto rico para ser explorado, aqui funciona, pela falta do trabalho de leitura, apenas como um pretexto para o explicitar de uma caracterização, não havendo a interação e esquecendo-se que cada palavra está carregada de um conteúdo vivencial ou ideológico (BAKHTIN, 1995). Nesse sentido, há uma inversão relativa à concepção discursivo-textual de ensino-aprendizagem de LP.

No entanto, quem produziu a apostila pode partir do pressuposto que é o professor que precisa ter consciência das etapas pertinentes ao processo de leitura e ter autonomia para trabalhar o texto também em função disso, fugindo àquilo que Geraldi (1986) e Britto (1997) consideram como vicissitude na relação de limitação e dependência com o LD (Cf. Ato II – Cena III, p.25).

Ao final dessa unidade, apresenta-se a menção das tradicionais classes gramaticais: substantivo, verbo, artigo, adjetivo, advérbio, pronome, numeral, preposição, conjunção e interjeição. Segundo Vilela e Koch (2001, p.61), essa classificação é tradicional porque obedece a critérios formais e semânticos, mas, nela “o semântico, o sintático e o formal se entrecruzam de modo inconseqüente”

Joga-se assim com o conteúdo genérico e abstrato, com a estrutura morfológica e a função sintática. Mas o conteúdo abstrato e genérico não coincide com o significado categorial, pois incluem-se também nesse conteúdo a semântica lexical, visto que conceitos como “negação”, “numeração”, “tomada de posição”, etc., não se restringem às partes tradicionais do discurso. Há que acrescentar às dez categorias tradicionais, outras categorias, como “numeração”, “negação”, “partículas modais”, “partículas”, etc. (VILELA; KOCH, 2001, p.62)

Em decorrência dessas acepções, resgatamos esses autores, os quais consideram como objeto da morfologia o estudo das classes gramaticais que eles denominam como *categorias gramaticais*, a sua divisão e respectivas propriedades gramaticais e o estudo das categorias gramaticais como paradigmas (estudo do sistema de formas das categorias flexionais).

Para Neves(2000), cuja gramática também respalda esta análise, é apropriado partir dos próprios itens lexicais e gramaticais da língua, a fim de explicitar o seu uso em textos reais e compor a *gramática* desses itens, ou seja, mostrar as regras que regem o seu funcionamento em todos os níveis, desde o sintagma até o texto. O objetivo é, dessa maneira, buscar os resultados de sentido, sem esquecer de que é no uso que os diferentes itens assumem seu significado e definem sua função na sua relação com o texto.

Vilela e Koch (2001) catalogam as categorias gramaticais em quatro, as quais remetem “ao ‘modo’ como a língua configura a realidade extralingüística: **objetos** ou substantivos, **processos** ou verbos, **propriedades** ou adjetivos e **relações** (advérbios, conjunções, preposições)”(VILELA; KOCH, 2001, p.59). Para eles, diferentemente da apostila a qual aparentemente enfatiza o aspecto funcional, dentre os traços que caracterizam as categorias – o formal, o funcional e o semântico – o mais importante, do ponto de vista pedagógico, é o do conteúdo, o significado categorial genérico do qual dependem os restantes. Consideram, também, que não há algum traço que delimite de modo adequado qualquer classe, uma vez que os critérios de classificação imbricam-se. Assim, segundo os autores, é necessário o perpassar pelos três critérios, para que as classes gramaticais ganhem um caráter talvez mais homogêneo na análise.

Como esses autores criticam a classificação tradicional das categorias gramaticais pelos critérios *entrecruzarem-se de modo inconseqüente*, pois há designações gramaticais ao lado de comunicativas (VILELA;KOCH, 2001, p. 61),

parece-nos que o melhor é combinar os aspectos sintáticos com os formais e semânticos, iniciando pelo critério sintático – que é a capacidade que o lexema tem para exercer uma função e ocupar um lugar típico na frase – e o conjunto de características formais, posicionais e combinatórias. Segue-se depois a classificação semântica – perspectivação categorial. No caso do substantivo, teremos a seguinte caracterização: palavra nomeadora, comumente acompanhada pelo artigo; forma determinados elementos frásicos; é flexionável; designa seres, coisas e fatos, conceitos e coisas abstratas.

Nesse sentido, podemos afirmar que o conteúdo da unidade 15, que introduz a discussão sobre as classes de palavras, embora utilize uma abordagem tradicional, utilizando o método greco-latino, mostra-se funcional e pedagogicamente adequado, sendo, para os autores citados, o uso dos diferentes critérios lingüística e cientificamente pertinente.

Há, portanto, uma carência na apostila no aprofundamento desse assunto que, necessariamente, não precisa estar visível ao aluno, mas deve orientar o professor em sua prática e não há alguma nota ou apostila complementar a fim de o profissional poder fazer qualquer consulta, então, partimos do pressuposto que ele deva dominar adequadamente esse conhecimento. Outro aspecto a ser mencionado é que o texto, neste momento, é colocado apenas como pretexto para a exemplificação, não tendo um fim em si mesmo, o que contraria o PP (cf. Ato III – Cena I, p.43) proposto pela escola, principalmente em relação aos dois primeiros objetivos para o desenvolvimento de competências e habilidades do aluno: relacionar os textos com seus contextos de produção e confrontar, analisar diferentes pontos de vista entendendo a natureza e as particularidades das diversas tipologias e gêneros textuais. E, a partir daí, analisar os recursos lingüístico-expressivos fundamentais utilizados na produção de sentidos do texto.

#### 7.2.2 Unidade 16 – Estudo dos Substantivos: Descrição e Comentários

Na unidade 16 da apostila de Língua Portuguesa, há, então, o estudo dos substantivos que se subdivide em três seções: Classificação dos substantivos, Flexão



dos substantivos e Substantivo, léxico e significação. Cada uma dessas seções apresenta, por sua vez, subseções pertinentes ao assunto delimitado.

Na introdução desses estudos e antes das seções descritas, a apostila apresenta o texto de Clarice Lispector *Como se chama*, com os seguintes questionamentos posteriores:

- EP.1) O texto de Clarice Lispector repete, várias vezes, a expressão “como se chama”. Qual a relação desse recurso com a intencionalidade do texto?  
EP.2) A partir do exercício anterior como é possível definir substantivo? Justifique. ( ANEXO 2)

Percebemos aqui uma tentativa de iniciar o conteúdo por meio de um texto que esteja relacionado ao aspecto semântico do substantivo – o lexema que é usado para designar seres, coisas e fatos, conceitos e coisas abstratas – procurando relacioná-lo com o que Menegassi (1995) denomina como etapa de interpretação no processo de leitura, o momento em que há o reconhecimento da intencionalidade do texto. Via pressupostos, inferências, processo de análise lingüística, geralmente vinculados à etapa de compreensão, chegamos ao tema, podendo, inclusive, estabelecer paralelos entre ele e a realidade do próprio leitor, ampliando, assim, o conhecimento de mundo deste. Esse momento transcende, pois, o domínio do texto e do próprio conhecimento de mundo do leitor.

O papel do professor nesse momento é decisivo, porque, para que a interpretação seja adequada, consideramos salutar privilegiar todo o processo de estudo do texto, desde a pré-leitura até a leitura propriamente dita. Trata-se, a pré-leitura, segundo Tagliaber & Pereira (1997), de uma atividade incentivada e acionada antes do início da leitura propriamente dita. Ela está ligada à teoria de esquemas (LEFFA, 1996), a qual preconiza que o conhecimento está representado em nossa mente e essa representação facilita o uso do mesmo. De acordo com essa idéia, tudo que aprendemos, assimilamos em função do que já está retido em nossa memória. Assim, quanto mais esquemas – modelos ordenados em uma progressão, estabelecendo hipóteses sobre o que será feito ou mencionado no texto - detivermos de um determinado assunto e quanto mais desenvolvidos esses esquemas, melhor a retenção de novos conhecimentos relacionados a ele, já que é mais fácil estabelecer um elo entre o conhecido e o desconhecido.

Dentro da proposta de classificação dos modelos de leitura de acordo com a direção *bottom up* (ascendente ou das partes para o todo) ou *top down* (descendente ou do todo para as partes), a teoria tanto para Goodman (1967) quanto para Smith (1978) é considerada descendente. Neste modelo de leitura, parte-se do princípio de que o processamento de informação ocorre quando o leitor baseia-se no seu conhecimento prévio para antever ou prever o que irá encontrar no texto. Por outro lado, o modelo ascendente propõe que o processo de leitura se dá através do reconhecimento e decodificação progressiva e cuidadosa das menores unidades textuais (letras e palavras) para as maiores (frases e sentenças).

Já no modelo interativo de Stanovich (1980), seguido por Rumelhart (1985), o leitor utiliza crescentemente seu conhecimento da língua e a habilidade de reconhecimento dos elementos textuais menores, com grande importância na compreensão do texto. Com efeito, a teoria dos esquemas, para Silva (1996) formaliza o papel do conhecimento prévio na compreensão da leitura e tem tentado demonstrar que a leitura eficiente requer tanto o processamento descendente quanto o ascendente operando de modo interativo.

Então, acionar o conhecimento prévio do aluno é fundamental, traçando uma ponte entre o texto a ser lido e o conhecimento histórico-cultural do leitor, possibilitando a construção de sentido na leitura. Isso, sem dúvida, pode ser facilitado, por meio de atividades específicas realizadas antes de direcioná-lo à leitura do texto, como, por exemplo, a pré-leitura.

Embora o professor seja mediador entre o sujeito e o objeto de ensino ( nesse caso, a leitura), mas não tem controle absoluto do processo de ensino-aprendizagem, Taglieber e Pereira (1997) apontam cinco características que consideram apropriadas para a leitura de um texto: motivação, conhecimento de conteúdo, conhecimento de vocabulário, estratégias de aprendizado e atenção. Esses aspectos contribuem para a leitura do conteúdo do texto, uma vez que estimula o interesse, a curiosidade e incentiva a criação de expectativa.

Logo, quando o professor for preparar uma atividade de leitura deve considerar o perfil dos alunos, os textos, os resultados de aprendizagem esperados e as atividades

de aprendizagem. Somente com essas condições satisfeitas é que se pode esperar que haja o aprimoramento do desenvolvimento cognitivo do aluno.

Partindo dessa idéia, é imprescindível que se construa um ambiente favorável à leitura e, para isso, o professor deve ter em mente que o aluno precisa estar motivado, sabendo o que deve fazer e sentindo-se apto e estimulado a fazê-lo, mesmo antes de começar a atividade.

Contudo, no trabalho com o texto *Como se chama* não é apresentada alguma orientação nesse sentido, a não ser as questões citadas acima, estando a primeira a privilegiar a interpretação e a segunda, a definição de substantivo para o leitor. Pelo fato de trabalhar com a expressão marcada no texto “como se chama”, há a indução a construir-se uma definição apenas semântica, marginalizando, provavelmente, os critérios funcional e formal. Novamente, o domínio do professor sobre essas características é fundamental para evitar definições tangenciais.

A seguir, a apostila traz a definição de substantivo, iniciando pelo critério semântico: “São classificados como substantivos os nomes que designam pessoas, animais, vegetais, lugares, substâncias, coisas e objetos e sentimentos, sensações, tudo aquilo, enfim, que pode ser tomado como tendo algum tipo de ‘existência’ própria, ainda que apenas imaginada - ‘gnomo’, ‘anjo’, ‘unicórnio’ - (ANEXO 2). Depois dessa explicação, o texto metalingüístico aponta, enfim, uma definição sucinta do substantivo, utilizando tanto o critério semântico - como sendo aqueles que designam os seres em geral, reais e imaginários - quanto o critério funcional - como aquela palavra que é determinada no texto. Não aparece, neste momento, o critério morfológico.

Para Vilela e Koch (2001), embora os substantivos apresentem as características anteriormente citadas, não são facilmente delimitáveis, porque qualquer palavra pertencente, primeiramente, a outra categoria pode exercer função de substantivos. Assim, eles apontam vários traços característicos para a distinção dos substantivos:

- a) constituem a categoria cuja função principal é a de exprimir o mundo extralingüístico como constituído por “objetos/coisas” (exprimem a “objetividade”/“coisificação” extralingüística); são a classe “nomeadora” por excelência;
- b) têm capacidade flexional em gênero e número;
- c) podem ser determinados por meio do artigo e determinantes;

- d) são caracterizados e especificados por meio de adjetivos;
- e) possuem a capacidade de servir de núcleo a um grupo nominal (...);
- f) como núcleo de grupo nominal, podem condensar a totalidade de um enunciado (...);
- g) detêm a capacidade de designar um objeto ou uma classe de objetos;
- h) têm, como autosssemânticos, significado denotativo e valência;
- i) aliados às preposições, prestam-se a formar grupos preposicionais e a exercer as funções de adverbiais e adjetivais (VILELA; KOCH, 2001, p. 184-185)

Buscamos também, para respaldar melhor a análise, Neves(2000), a qual define os substantivos como aqueles usados para referir-se às diferentes entidades, denominando-as. Nesse sentido, ela defende que essa classe de palavra abriga dois grupos de elementos muito diferentes entre si: os de natureza *comum* e os de natureza *própria*.

O *substantivo comum* apresenta, em um primeiro momento, um significado lexical, segundo a autora, decorrente de sua categorização, definida fundamentalmente pelas funções de *denominação* e de *definição do referente*.

A denominação refere-se, embasada na gramática tradicional, à definição de substantivo como 'a palavra que designa ou nomeia os seres'.

De fato, considerados independentemente de sua ocorrência no enunciado, os **substantivos** são **nomes**(designações) de entidades cognitivas e/ou culturais (como "homem", "livro", "inteligência") que possuem certas propriedades categorizadas no mundo extralingüístico.(NEVES, 2000, p.68).

Já o que a autora intitula como definição descritiva do referente diz respeito à propriedade que tem o substantivo comum de descrever, em traços gerais, a classe de entidades à qual pertence o seu referente e de colocar, em uma determinada classe, qualquer elemento denominado por esse substantivo.

Quanto à natureza dos *substantivos próprios*, Neves (2000) os considera como aqueles que fazem designação individual dos elementos a que se referem, identificando um referente único como identidade distinta dos demais referentes. Geralmente eles não evidenciam traços ou marcas de caracterização de uma classe, nem uma descrição de seus referentes.

Diante disso, percebemos que a definição até aqui apresentada na apostila, torna-se um tanto limitada, embora entendamos que não é necessário ao aluno o acesso a toda minúcia teórica, e, sim, ao professor, o qual deve ter essa consciência.

É proposta, então, no material, uma atividade de leitura por meio do texto de Ricardo Ramos, *Circuito Fechado* (ANEXO 2) A primeira questão tenta recuperar no texto o que considera uma característica essencial dos substantivos e que se mostra ali como uma marca lingüística, solicitando ao aluno que a identifique. Provavelmente, trata-se do traço de significado do substantivo que é ser, como afirmam Vilela e Koch (op. cit), um nomeador por excelência.

As duas questões posteriores referem-se aos elementos da narrativa que ali se encontram, demonstrando a preocupação com a macroestrutura textual e a exploração do texto em todas suas possibilidades. É possível relacionar essas três questões, dentro das etapas de leitura, à compreensão, que, para Menegassi (1995), refere-se à apreensão da temática do texto e dos seus tópicos principais, e não somente ao reconhecimento dos símbolos lingüísticos - como acontece na primeira etapa de decodificação. Na compreensão, reconhecemos as regras sintáticas, semânticas e textuais da língua, bem como inferimos significado. Para que a compreensão ocorra, o leitor deve possuir, também, conhecimentos anteriores sobre o assunto abordado no texto. Trata-se, portanto, da ligação dos conhecimentos prévios do leitor ao conteúdo do texto.

A quarta questão (alternativa d) refere-se à construção do perfil da personagem do texto solicitada ao leitor. Nesse momento, após o trabalho com as outras marcas existentes na narrativa, é possível ao aluno traçar essa imagem, por meio das atitudes, das ações da personagem, implícitas na repetição de substantivos concretos, justamente o assunto da questão posterior que, a nosso ver, deve anteceder a quarta, por estar ligada ainda ao que consideramos compreensão inferencial, em que a forma do texto, as marcas lexicais, auxiliam na busca de significado na leitura.

Na quarta questão, solicita-se o perfil da personagem, ela transita entre a compreensão inferencial e a interpretação, visto que utiliza os traços do texto os quais, associados ao conhecimento prévio do leitor e a sua opinião, extrapolam o domínio do texto.

Em princípio, segundo Menegassi (1995), a compreensão deve proceder à etapa de interpretação, por isso a nossa observação de que a questão de número cinco

(alternativa e) deve vir antes do questionamento do perfil da personagem, porque a recorrência do autor ao uso de substantivos concretos pode contribuir para a construção da imagem da personagem. Para o autor mencionado, enquanto a compreensão diz respeito à ligação dos conhecimentos anteriores do leitor ao conteúdo do texto, a interpretação corresponde à ampliação desses conhecimentos, uma vez que expõe as possibilidades de significação, fundamentados na capacidade crítica do leitor e em seus juízos de valor.

Menegassi (1995) afirma que a interpretação pode ser dirigida, quando o autor demarca, no texto, suas intenções, ou não dirigida, possibilitando variadas interpretações face à polissemia do texto. Nesse sentido, a interpretação é idiossincrática, ou seja, cada leitor pode fazer diferentes leituras a partir do seu conhecimento prévio. A polissemia pode, também, suscitar interpretações inadequadas, quando o leitor não considera as pistas oferecidas pelo texto. Solé (1998, p.22) acrescenta que a interpretação depende, em grande parte, do objetivo de leitura, sendo possível que dois leitores com objetivos diferentes extraiam informações distintas do mesmo texto. Isso acontece porque “o significado que um escrito tem para o leitor não é uma tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor e seus objetivos”.

Segundo Fulgêncio e Liberato (1996, p. 87), “os textos em geral não incluem todas as informações de que o leitor necessita para compreendê-los”. Para suprir as lacunas que um texto pode deixar, o leitor faz uso de informações não-visuais através de, pelo menos, dois processos: a previsão, para prever o que possivelmente virá mais adiante no texto, acelerando a leitura, e a inferência, para deduzir uma porção de informações, a fim de ligar as partes do texto e fazer com que ele tenha lógica e coerência, facilitando a compreensão. Assim, para as autoras, o que é preciso observar na composição de um texto é se o leitor em potencial dispõe de conhecimentos que lhe permitam inferir informações e relações não explícitas.

Elas levantam, então, a seguinte hipótese: “Textos cuja compreensão depende de conhecimento prévio que o leitor não possui têm sua legibilidade comprometida” (FULGÊNCIO; LIBERATO, 1996, p. 87) e concluem que um texto é mais legível à

medida que permite ao leitor usar o seu conhecimento prévio, dispensando parte da informação visual do texto e tornando possível a construção de pontes necessárias à compreensão do texto.

Nesse sentido, é importante, na quinta questão (alternativa e) que o leitor tenha conhecimento da diferenciação entre substantivos abstratos e concretos. Como no Ensino Médio o processo de aprendizagem prevê a recuperação dos conhecimentos dos outros ciclos (PCNs, 2000), é interessante utilizar a estratégia de, a partir das marcas lexicais e características do texto, oportunizar ao aluno o acionamento de sua gramática internalizada (POSSENTI,2002), para que ele crie a sua própria definição do aspecto questionado, por meio de hipóteses que podem ou não ser confirmadas posteriormente pelo professor. A partir dessas hipóteses, o professor pode trabalhar o conteúdo programático de forma mais concreta para o aluno, pois a discussão surge dos fragmentos da realidade deste, o que pode incentivá-lo a interessar-se mais a decifrar o enigma. Assim, torna-se salutar que as questões envolvendo esse aspecto semântico dos substantivos antecedam as suas definições na apostila.

Pensando nisso, para que possamos responder qual é a relação que se pode estabelecer entre o fato de não haver praticamente substantivos que dão nome a estados, qualidades ou ações com a história contada no texto, é preciso, então, identificar a natureza dos substantivos concretos e dos abstratos. Podemos encontrar na classe dos substantivos comuns, segundo Neves(2000), uma série de subclassificações que só se estabelecem na função de referência do nome e, por conseguinte, na instância da construção do enunciado, como: *substantivo concreto* e *substantivo não-concreto (abstrato)*; *substantivo contável* e *não-contável (de massa)*. Esta última, cuja denominação não é mencionada na apostila analisada, estende-se a um subconjunto particular de substantivos, os *coletivos*, que, na forma singular, nomeiam, descrevem, referem-se a todo um conjunto de elementos, e não a elementos individualizados de uma dada classe.

Semanticamente, conforme a autora, pode ser indicado um número indefinido de subconjuntos dos substantivos comuns. Os concretos, por exemplo, podem ser genéricos (peixe) ou específicos(carpa); inanimado(cadeira) ou humano(mulher);

locativo (praia) e temporal(dia), entre outros. No caso dos abstratos, estes podem indicar estado(sono), propriedade (grau), qualidade(beleza), ação(algazarra), processo(aumento), entre outros.

Para Neves (2000), é apenas na função de referenciação que os substantivos se definem como concretos ou como abstratos: os primeiros têm referentes individualizados, enquanto os segundos remetem a referentes que se abstraem de outros, sejam estes, por sua vez, concretos ou abstratos. No caso de *Circuito Fechado*, os sintagmas nominais são compostos por um único substantivo (*pasta, carro*), ou por uma expressão composta de substantivo + adjetivo ou substantivo + locução adjetiva (*creme dental, água quente, vaso com plantas*). Há nesse texto a predominância, quase que exclusiva, de substantivos concretos, por terem referentes individualizados, contáveis (*Cueca, camisa, abotoaduras, calça, meias, sapatos, paletó*), incontáveis (*creme dental, água, espuma*), e inanimados (*poltrona, copo, revista*).

O fato de os substantivos serem concretos contribui, de certa forma, para a objetividade do texto, sem muita probabilidade, na leitura linear e de compreensão literal, de ambigüidade estilística. Por ter, em sua seqüenciação, a enumeração de substantivos individualizados inanimados, há a possibilidade, pela disposição gradativa lexical, de inferenciar as atividades rotineiras, simbolizadas pela nominalização de objetos comuns a uma determinada ação (pia + sabonete = lavar o rosto), que pressupõe seu início no despertar da personagem, pela manhã (*Chinelos, vaso, descarga[...]*), o decorrer do trâmite diário (*Mesa e poltrona, cadeira, cinzeiro, papéis, telefone, agenda, copo com lápis, canetas, ...*) e seu término, ao cair da noite (*Chinelos, coberta, cama, travesseiros*). Sob essa ótica, a relação entre os objetos nominalizados e as atividades que cada qual pressupõe faz com que, mesmo não se apresentando verbos, haja dinamicidade semântica.

Os leitores, então, podem traçar, de forma mais segura, o perfil da personagem: um homem (*creme de barbear, pincel, espuma, gilete...*); asseado (...*cortina, sabonete, água fria, água quente, toalha*); cuidadoso com a vestimenta (*Cueca, camisa, abotoaduras, calça, meias, sapatos, gravata, paletó*); possuidor de um certo poder



aquisitivo (*Carteira[...], documentos [...], chaves[...]. Pasta, carro*); um profissional ligado à área de publicidade, talvez um desenhista industrial (*Quadros [...], copo com lápis [...], espátula[...], mesa, cavalete [...], esboço de anúncio*), que trabalha em um escritório (*Mesa e poltrona, cadeira, cinzeiro, papéis, telefone, agenda...*); atarefado (*Papéis, relatórios, cartas, notas, vales, cheques, memorandos, bilhetes, telefone, papéis. Relógio*); fumante (*maço de cigarros, fósforos*) – a ação de fumar, representada pelo léxico em parênteses, repete-se ao longo da narrativa insistentemente, podendo ser um referencial do vício da personagem, ligado, talvez, ao seu stress ou a sua ansiedade; e, provavelmente, solidão, uma vez que a narrativa termina com ele em frente ao televisor, em sua poltrona, com seu cigarro, e depois, escovando os dentes e indo dormir.

Se o professor tiver o conhecimento de estratégias de pré-leitura, pois não há alguma questão proposta pela apostila nesse sentido, o uso do título como estratégia de acionar o conhecimento prévio do aluno é muito interessante, uma vez que, ao encontrar o tema, na etapa de interpretação, o aluno é capaz de fazer a relação entre a rotina da personagem dessa narrativa e a expressão *circuito fechado*, podendo, se levantadas as hipóteses no início da leitura, cotejar a previsão feita e verificar se houve informatividade ou não nessa atividade. A informatividade, segundo Koch e Travaglia (2000), diz respeito ao modo como a informação é esperada/não-esperada, previsível/imprevisível. No momento da pré-leitura, o que vai mediar o nível de informatividade são as hipóteses levantadas, porque dependem do conhecimento prévio dos alunos, o qual poderá ser ampliado ao ser partilhado em grupo.

A última questão contempla uma pequena produção textual em que o aluno deve comentar em poucos parágrafos um fato típico de sua vida, utilizando o mesmo processo trabalhado no texto *Circuito Fechado* que, juntamente com o trabalho de perguntas e respostas, pode ser considerado como a última etapa no processo de leitura segundo Menegassi (1995): a de retenção, que diz respeito ao armazenamento das informações mais importantes na *memória de longo termo* (KOCH, 2003). Essa etapa pode concretizar-se em dois níveis: após a compreensão do texto, com o armazenamento da sua temática e de seus tópicos principais; ou após a interpretação, em um nível que extrapole os limites do texto.

De forma geral, as atividades de leitura propostas pela apostila para o último texto analisado são bem interessantes e pertinentes para o início dos estudos sobre os substantivos. De maneira formal, não apresentam a prática da pré-leitura, nem da decodificação, mas trabalham a compreensão, a interpretação e a retenção das informações presentes no texto. Por isso, é válida uma orientação à parte para os professores, para que, mesmo não aparecendo na apostila do aluno, quem ministra as aulas tenha consciência dessas etapas no processo de leitura.

Pelo fato de a apostila trazer, antes da classificação propriamente dita da classe estudada, o trabalho de dois textos, não como meros pretextos, mas até como o que podemos considerar, principalmente no segundo, uma tentativa de pré-leitura para toda a unidade que trata dos substantivos como categoria lexical, percebemos a intenção de coadunar a prática ao PP que tenta trabalhar o ensino de LM não apenas como uma descrição ou prescrição de regras, mas como um produto da vida social, tendo o texto como basal para a atividade discursiva, em que o processo de leitura envolve, nas etapas pertinentes, a análise lingüística – com atividades metalingüística e epilingüísticas, desembocando na produção textual em busca de um ato real de interlocução (BAKHTIN,1995; PCNs, 1999). No entanto, reiteramos a falta de maiores explicitações sobre a linha teórica que embasa a criação das atividades, mostrando ao professor quais são os objetivos propostos, os quais, sem um material próprio ao mestre, ficam apenas pressupostos ou subentendidos, podendo dificultar o desenvolver do processo.

#### 7.2.2.1 Classificação dos substantivos

Depois do trabalho inicial com os textos, a apostila apresenta a classificação mais pormenorizada dos substantivos, iniciando pelo critério morfológico ou formal, esquecido na definição inicial dessa categoria de palavra<sup>9</sup>, no início de seu estudo, após o texto *Como se chama*. Podemos afirmar que o manual trabalha com a

---

<sup>9</sup> Ver comentário sobre esse aspecto no Ato III, Cena II, seção 7.2.2., p. 58 .

terminologia tradicional, classificando estrutural e formalmente essa categoria em substantivos simples, compostos, primitivos e derivados.

Nessa definição, os substantivos simples são aqueles que apresentam um único radical em sua estrutura: xícara, cigarro, fósforo; já os compostos possuem pelo menos dois radicais: pernilongo, guarda-livros, guardanapos; os primitivos são aqueles que não provêm de alguma outra palavra da língua: vaso, banho, água; e os derivados, os formados a partir de outras palavras da língua: vasilha, banheiro, aguardente.

Neves (2000) considera essas categorizações como subclassificações dos substantivos comuns, determinadas morfologicamente. Acrescenta que os substantivos derivados podem formar-se a partir das diversas classes gramaticais: de um próprio substantivo (porta – *porteiro*); de um adjetivo (estúpido – *estupidez*) e, nesse caso, serão substantivos que expressam estados, qualidades e modalidades, abstraídos de seu suporte de predicação; ou de um verbo (expressar – *expressão*).

No caso dos substantivos derivados de verbos, eles podem ser denominados pela *natureza semântica* do verbo que os derivou: nomes de *ação* (pesquisar – *pesquisa*); nomes de *processo* (crescer – *crescimento*); nomes de *estado* (amar – *amor*); nomes de *modalidades*, que se incluem nos de estado (precisar – *precisão*).

A seguir, há a apresentação da categorização de significado e abrangência do substantivo que, segundo o manual, podem classificar-se em concretos ou abstratos, comuns ou próprios e coletivos.

Quanto aos substantivos concretos, a definição do material apostilado é de que estes são nomeadores de seres com existência independente, reais ou imaginários. Já os abstratos são os que dão nome a estados, qualidades, sentimentos ou ações. Notamos novamente a incompletude dessas definições em contraste com os autores que fundamentam esta análise.

Em relação à categorização dos substantivos comuns ou próprios e coletivos, a apostila os trata como uma subclassificação, diferentemente de Neves (2000), a qual considera que é a partir da divisão dos substantivos em comuns e próprios que acontecem as outras subclassificações. Além disso, essa autora defende que os coletivos são um subconjunto do substantivo não-contável que é uma subclassificação

dentro do conjunto de substantivos comuns e que são estabelecidos na função de identificação do nome e no grau de organização do enunciado.

Para a apostila, os substantivos comuns são aqueles que designam qualquer indivíduo de uma espécie de seres e os próprios são os que nomeiam um indivíduo particular de uma determinada espécie. Já os coletivos são considerados um tipo de substantivo comum que nomeia conjunto de seres de uma mesma espécie.

Novamente percebemos o sintetismo das definições que não abarcam todas as possibilidades dessas classificações e subclassificações. Sobre os traços do substantivo comum, já discorreremos ao longo desta análise, por buscarmos amparo em Neves(2000) que parte dessa classificação, como já dito, para as subclassificações da categoria.

Já os substantivos próprios, segundo a autora, são basicamente nomes específicos de pessoas (antropônimos), lugares (topônimos), datas, festividades, marcas de produtos, livros, entre outros. Esses substantivos, como designam entidades únicas, são indiferentes à propriedade da contabilidade. Mas um substantivo próprio pode passar a nomear um indivíduo de um conjunto, tornando-se contável e podendo ser usado como um substantivo comum, quando designar uma classe ou um exemplar de uma classe de indivíduos de determinada característica; quando fizer atribuição de uma característica própria da pessoa que tem aquele nome; ou em metonímias nas quais se designa a obra pelo nome do autor.

Em relação aos substantivos coletivos, para Neves (2000), há um paralelo semântico entre esses e os substantivos não-contáveis, já que os primeiros também não fazem referência a elementos individualizados. Esses substantivos podem, segundo a caracterização da autora, subclassificar-se a partir de diferentes critérios, os quais se imbricam: pela sua genericidade ou especificidade; pela sua indefinição ou definição numérica do conjunto; e por indicações semânticas efetuadas. Além disso, cada uma dessas classes pode subclassificar-se segundo o tipo de unidades que compõem a coleção (pessoas, animais, vegetais, coisas, entre outros).

Com efeito, após a deficiente definição apresentada na apostila, esta expõe uma pequena lista com o que considera os principais coletivos da língua portuguesa e

mais exercícios propostos, neles, a partir de uma enumeração de palavras, solicita-se ao aluno os substantivos abstratos formados a partir de adjetivos, de verbos, de substantivos concretos, ou ainda substantivos derivados de determinados substantivos primitivos, ou também substituição de expressões destacadas por coletivos.

EP.4) Indique os substantivos abstratos formados a partir dos seguintes adjetivos:

a) útil =

b) fiel =

(...)

EP.5) Indique os substantivos abstratos formados a partir dos seguintes verbos:

a) separar =

b) aterrissar =

(...)

EP. 6) Indique o substantivo abstrato correspondente a cada um dos substantivos concretos:

a) presidente =

b) tirano =

(...)

EP. 7) Encontre um substantivo derivado de cada um dos seguintes substantivos:

a) criança =

b) galhos =

(...)

EP. 8) Nas frases seguintes, substitua as expressões destacadas por coletivos:

a) O **grupo de condôminos** reunidos decidiu cortar despesas.

b) Devemos proteger o **conjunto de animais e de vegetais** de nossa região.

(...)

(ANEXO 2)

Percebemos que os exercícios propostos, bem como o conteúdo trabalhado nessa seção da apostila que estuda a classificação dos substantivos, estão inseridos em uma gramática teórica, a qual, segundo Travaglia (2001), tem por preocupação a sistematização teórica da língua, dos conhecimentos a seu respeito, utilizando uma metalinguagem estabelecida de acordo com as teorias e modelos da ciência lingüística para esse fim. Porém, ela não deve ser confundida com a gramática normativa em sua parte prescritiva e proscritiva, com caráter de legislação sobre a língua, mas, sim, de descrição da língua.

Para esse autor, não há motivos para que se pregue a extinção dessas atividades nas aulas de LM, mas um redimensionamento, a fim de que ela não “seja dada como um fim em si mesma, mas seja utilizada como mais um recurso que pode ajudar a atingir o objetivo de desenvolver a competência comunicativa”(TRAVAGLIA, 2001, p.215). O que vai ser analisado dentro da gramática teórica dependerá do bom senso do professor que atua em sala de aula, o qual deverá constatar a sua

necessidade, principalmente no Ensino Fundamental, uma vez que no Ensino Médio os PCNs (1999) propõem que haja uma maior sistematização dos conhecimentos sobre a língua em termos de ensino descritivo, cujo objetivo é apresentá-la enquanto instituição social, da mesma forma que são apresentadas ao aluno a estrutura e o funcionamento de outras instituições. Perini (1986:11) acrescenta que conhecer essa dimensão da língua auxilia a capacidade do indivíduo de pensar, raciocinar cientificamente, “desenvolvendo habilidades de observação, de raciocínio, levantamento de hipóteses e argumentação”.

Nessa seção da apostila, não há, aparentemente, o trabalho com o eixo norteador “uso ⇔ reflexão ⇔ uso”, preconizado pelos PCNs e mencionado pelo PP da escola. Afigura-nos que as atividades seguem somente a visão tradicional, em que os automatismos tornam-se evidentes, marcados até pelo uso de comandos do tipo *indique* e *substitua* nos exercícios, em que a repetição estrutural, sem uma análise adequada sobre o sentido da gramática, sobre o fim com que se faz, sobre o modo como se faz, sobre para que serve e como se constrói uma metalinguagem em relação a ela, leva a uma prática problemática a qual pode resultar no desinteresse pelos estudos sobre a língua. Daí o papel preponderante do professor para poder tomar a apostila simplesmente como um ponto de partida para uma reflexão mais profunda sobre a língua.

#### 7.2.2.2 Flexão dos substantivos

Em relação à flexão dos substantivos, a apostila define-a como um processo em que há uma mudança na forma de uma palavra variável, para expressão de noções gramaticais como gênero, número, grau, pessoa, modo, tempo e voz e essas flexões são marcadas por sufixos e desinências. Em relação ao substantivo, como uma classe variável, é possível ocorrer flexão de gênero (masculino e feminino), número (singular e plural) e de grau (diminutivo e aumentativo). Vilela e Koch (2001) alertam para o fato de muitos gramáticos já não aceitarem “a graduação” como um dos traços gramaticais dos substantivos, colocando esses fatos lingüísticos na derivação e não na flexão.

#### 7.2.2.2.1 Flexão de gênero dos substantivos

Segundo a definição proposta pela apostila, o gênero gramatical é uma categoria essencialmente lingüística, que necessariamente não está relacionada ao sexo dos seres mencionados. Então, discorre sobre os processos que diferenciam o feminino do masculino: processos centrados no próprio radical ou na flexão na terminação da palavra.

Segundo o texto metalingüístico, os processos centrados nos próprios radicais podem ser constituídos por substantivos heterônimos (pai – mãe); pelo acréscimo após um mesmo radical dos adjetivos “macho” e “fêmea”, tornando-se substantivos epicenos (o jacaré fêmea); pela anteposição de um determinante do gênero feminino ou masculino ao radical (o/a agente), definidos como substantivos comuns de dois gêneros; e, por fim, os radicais que indicam tanto pessoas do sexo masculino quanto do feminino – os sobrecomuns (a criança). Já a flexão pela mudança na terminação da palavra dá-se pelo acréscimo do morfema sufixal “-a”, que marca o feminino (aluno/aluna; camponês/camponesa; leitão/leitona; ancião/anciã; bonachão/bonachona).

A seguir, a apostila apresenta uma série de exercícios que se assemelham aos expostos no final da seção anterior (7.2.2.1.), no estilo *complete de acordo com o modelo*, trabalhando apenas o que Travaglia (2001) considera um dos modelos de atividades com gramática reflexiva, em que se explicitam fatos da estrutura e do funcionamento da língua, objetivando mostrar como ela se efetiva e representando mais uma metodologia de teoria gramatical. Percebemos, então, a concepção de língua como estrutura, correspondendo a de um sujeito *assujeitado* pelo sistema, conforme Koch(2003). Seguindo essa lógica, compreender um enunciado corresponde a um evento mental que se realiza quando o ouvinte retira deste o pensamento que o falante pretendia veicular, ou seja, corresponde às ações da linguagem sofridas pelo sujeito, as quais limitam e estabilizam formas de raciocínio e formas de compreensão do mundo Geraldi (2002). Já as ações com a linguagem e sobre a linguagem permitem ultrapassar esses limites, produzindo a oscilação entre a estabilidade e a mudança.

Dessa forma, os exercícios propostos tornam-se tangenciais ao que consideramos como desenvolvimento de competências e habilidades do aluno (PCNs, 1999), também não correspondendo às premissas do PP da escola, o qual afirma ser imprescindível ver o aluno como sujeito da enunciação. Ele defende que não se deve ver a análise lingüística como a aplicação da gramática ao texto e, sim, como uma das maneiras de se refletir gramaticalmente, fundamentando a construção do conhecimento e não somente o reconhecimento de estruturas ( ANEXO 1).

EP. 9) Complete as seguintes frases de acordo com o modelo proposto.

A polícia buscava um **homem** e acabou encontrando uma **mulher**

(...)

EP. 10) Complete as frases a seguir de acordo com o modelo proposto.

Ele não consegue distinguir um **gato** de **uma gata**.

(...)

EP. 11) Complete as lacunas das seguintes frases de forma a estabelecer a concordância de gênero.

a) Senti muit( ) dó quando vi ( ) couves e ( ) alfaces que o granizo destruíra

(...)

EP. 12) Estabeleça a concordância de gênero nas frases a seguir.

a) ( ) cabeça da rebelião foi decapitada( ). ( ) cabeça foi exposta( ) em praça pública.

( ANEXO 2)

Ao levarmos em consideração o que Travaglia (2001) considera como reflexão sobre a língua, os exercícios propostos estão ligados à ação sobre a norma padrão e o aluno pode ser levado a acreditar que só “existe” essa modalidade, essa maneira de falar, porque o enunciado dos exercícios não privilegia outra possibilidade. Em relação ao PP, as atividades margeiam o quarto objetivo ali proposto (ANEXO 1), que é articular diferentes formas de variação da língua, embora se dirija somente ao padrão e não mencione a adequação às mais variadas situações de comunicação, bem como a percepção das diferenças entre os mais diversos tipos de registros lingüísticos (orais e escritos). Cabe, então, ao professor atentar para esse fato, propiciando a reflexão sobre este aspecto.

Em relação à categoria de gênero, Vilela e Koch (2001) defendem dois critérios para a sua caracterização: a animacidade ou gênero natural (macho/fêmea) e a inanimacidade ou gênero gramatical (feminino e masculino). Segundo os autores, a conexão dos dois gêneros não permite o estabelecer de uma regra geral que abarque todas as possibilidades, mas se necessário, poder-se-ia partir da subclassificação



dessa categoria em: gênero dos seres humanos, gênero dos animais e gênero de nomes de coisas.

Para os seres humanos, a variação flexional de gênero deve estabelecer-se pelos seguintes critérios: morfológico (filho-filha), lexical (pai-mãe), derivacional (embaixador/embaixatriz) e sintático (o/a artista[masculino e feminino], o soldado, o crápula [só masculino]). Já a subclassificação dos animais segue, em sua maioria, a dos seres humanos, tendo alguns que escapam da flexão normal de gênero: (feminino) serpente, víbora, cobra, entre outros; (masculino) lagarto, texugo, tubarão, entre outros.

Quanto aos nomes de coisas, esses distribuem-se pelos dois gêneros: (feminino) rua, praia, areia; (masculino) pinheiro, grão, arroz. Mas há uma incidência maior do feminino em nome de países, de frutas e das ciências, embora tenhamos também no masculino. Já os nomes de meses, pontos cardeais, notas musicais, números cardinais, cores, metais, elementos químicos, estações do ano, rios e nomes resultantes de substantivação geralmente estão no masculino.

Um aspecto interessante mencionado pelos autores é que a distinção masculino/feminino pode transportar um conjunto de especificidades como forma, tamanho, genericidade, individuação, entre outros. Isso pode ser comprovado da variação entre, por exemplo, cesto e cesta: há semelhança quanto à forma, mas o primeiro geralmente é usado para designar um recipiente menor, referindo-se, em determinado contexto, a uma plataforma instalada na altura do calcês, nos navios à vela; já o segundo pode indicar tanto um receptáculo (feito de fibra, madeira, metal, etc.) para guardar objetos, quanto um aro de ferro fixado a cerca de 3 m do solo e destinado a retardar a passagem da bola de basquete. O substantivo feminino *cesta* também é usado para denominar cada um dos pontos marcados neste jogo. Há outros exemplos que denotam um conjunto de especificidades, conforme os autores, como banco e banca, poço e poça, fruto e fruta.

Logo, ao cotejar a apresentação do MA, no que concerne à flexão de gênero, à visão de Vilela e Koch (2001), percebemos que os últimos trabalham esse assunto com um viés diferente, em que os critérios imbricam-se, mas não se confundem na classificação, enquanto o MA trata essa distinção flexional de forma limitada e o

professor, conforme Travaglia (2001), precisa ter espírito crítico para não passar teoria de má qualidade ou com problemas<sup>10</sup> para seus alunos.

#### 7.2.2.2.2 Flexão de número dos substantivos

Nessa subclassificação, o MA apresenta a flexão de número dos substantivos simples e dos compostos. No primeiro, define que o singular refere-se a um ser e o plural, a um conjunto de seres. Este último é identificado geralmente pelo morfema sufixal “-s”, acrescido à desinência dos nomes ou a seu tema.

Outras possibilidades de marcação do plural mostradas pelo texto da apostila: substantivos terminados em “-m” formam o plural substituindo a nasal final por “-ns” (jovem, jovens); terminados em “-ão” podem formar o plural em “-ões” (limões), “-ães” (cães) ou “-ãos” (irmãos); terminados em “-al”, “-el”, “-ol” trocam o “l” por “is” (reais); os terminados em “-il” átono formam o plural com a troca deste por “-eis” (réptil/répteis) e tônico com a troca pelo “-is” (funil/funis)

A apostila menciona também a metafonia ou metamorfia que consiste em uma mudança no timbre da vogal quando a palavra é levada para o plural (fogo = /fogo/; fogos = /fɔgos/; e a, em alguns casos, deslocação da sílaba tônica (caráter/ caracteres). Inclusive, alguns casos de palavras que só são usadas no plural (as núpcias, os óculos, as costas) e outras cujo número é marcado pelo determinante que os acompanha (o/os pires).

Na flexão de número dos substantivos compostos, segundo a apostila, o plural é formado conforme a sua grafia, podendo ser justapostos e aglutinados, ou compostos por hífen. Os primeiros pluralizam-se apenas com o acréscimo do morfema sufixal “-s” (piqueniques, fidalgos). Já os compostos por hífen obedecem a diferentes critérios: se os elementos forem formados por substantivo + substantivo, substantivo + adjetivo ou adjetivo + substantivo, pluralizam-se os dois (a não ser no caso de o segundo termo delimitar o primeiro – cafés-concerto); se o substantivo seguido de substantivo for intercalado por preposição, só o primeiro pluraliza (pés-de-moleque); se apresentar

---

<sup>10</sup> Essa questão também é tratada por Bechara (1985), Luft (1994), Perini (1989).

palavra invariável seguida de substantivo, só o segundo pluraliza (ave-marias); se tiver um verbo seguido de substantivo, só o substantivo pluraliza (pára-quadras).

Há também as formas únicas como: o/os guarda-livros ou o/os guarda-costas. Além de compostos de palavras repetidas ou onomatopaicas em que se pluraliza somente o segundo termo (tico-ticos) ou de palavras antagônicas ou invariáveis em que não se flexionam (os leva-e-traz). Outro acréscimo que é feito, mesmo que não dizendo respeito a compostos marcados pelo hífen, é a pluralização dos nomes das letras por duplicação ou pelo acréscimo da desinência “-s” (*pingos nos ii ou pingos nos is*).

Para podermos estabelecer um parâmetro à definição apresentada na apostila, faremos menção a Neves(2000), a qual afirma que as subcategorias nominais *contável* e *não-contável*, para a gramática tradicional, concepção evidente neste momento no material didático, não apresentam diferenças. Na visão da autora, são várias as propriedades que as distinguem:

- a) Os **substantivos contáveis** se referem a grandezas discretas, descontínuas e heterogêneas, suscetíveis de contagem e, portanto, de pluralização. Trata-se de referência a elementos individualizados de um conjunto passível de divisão em conjuntos unitários.
- b) Os **substantivos não-contáveis** referem-se a grandezas contínuas, descrevendo entidades não-suscetíveis de numeração. Trata-se de referência a uma substância homogênea, que não pode ser dividida em indivíduos, mas apenas em massas menores, e que pode ser expandida indefinidamente, sem que sejam afetadas suas propriedades cognitivas e categoriais.(NEVES, 2000:82)

Assim, para Neves (op. cit.), embora as categorias contável e não-contável sejam explicadas como uma propriedade lexical – sendo os nomes marcados no léxico com traços *+contável / -contável* -, a ativação dessas propriedades só se faz na função nominal de referenciação. Isso pode ser comprovado no contável quando um único indivíduo é referenciado ( um gato ) e quando um conjunto de indivíduos é referenciado (cinco gatos). Já no não contável, quando é referenciada uma massa ou substância (foi usado *gato* no espetinho).

A autora defende que, em princípio, os substantivos concretos são os que mais possibilitam o uso tanto como contáveis, quanto incontáveis: Hoje, beberei *vinho* (substantivo não-contável); Só não sei qual dos *dois vinhos* que tenho escolherei, pois ambos são de safras excelentes! (substantivo contável). Os substantivos abstratos

(nomes de ação, de processo ou de estado), por sua vez, tendenciam o seu uso como não-contáveis, referindo-se a grandezas contínuas: *A felicidade é a busca constante do ser humano* (substantivo não-contável). Quando os substantivos abstratos denotam nomes do resultado da ação ou do processo, podem constituir-se como contáveis: *Naquele momento entendi as marcas na parede do quarto* (substantivo contável).

Conforme Neves(2000), é simples a verificação dos substantivos contáveis quando estão no plural (Ela queria ter mais *filhos*), mas quando se trata de singular, a verificação da contabilidade é mais difícil e, geralmente, resolve-se pelo tipo de determinação do *sintagma nominal*. Ela estipula que os substantivos contáveis são aqueles que vêm determinados por: um *quantificador não-numerador* que opera acréscimo de grandeza (Mais uma vez é *outro caderno, outro livro, outro professor*); um *quantificador não-numerador* que opera distribuição (Em *todo lugar* que andamos, percebemos o mesmo olhar de desinteresse); um *quantificador não-numerador* do tipo *muito* e *pouco*, quando o significado é plural ( Há *muita coisa* a ser dita); um *quantificador numerador cardinal* (Há *uma falha* no sistema); um *determinante indefinido* que pode ser um artigo indefinido ou um pronome indefinido: (Há *nenhuma vantagem* nessa proposta); por fim, um *artigo definido* ou outro *determinante* que constitua uma expressão definida, desde que o referente do substantivo seja identificável pelo falante e pelo ouvinte, de forma que ambos saibam que o substantivo está indicando *grandeza discreta* (*O meu antigo emprego* ainda me assombra).

A simples pluralização pode, em determinados contextos, converter substantivos não-contáveis em contáveis, segundo a autora (*Os interesses* envolvidos nessa questão são preocupantes). Já a perda da pluralização pode estar relacionada ao uso de substantivos contáveis como não-contáveis (Ele olhava para mim com o *braço cruzado*).

Nos contextos em que o substantivo não tem referencialidade, Neves(2000) afirma que não é pertinente a distinção entre contável e não-contável, como: em *posição predicativa* (Você é um *preto* lindo); em *posição de complemento* de significado genérico (O difícil é acordar e *escovar cabelo* sarará); *núcleo de um sintagma*

*preposicionado que faz especificação* (Os homens de honra buscam sempre a verdade).

Diante dessas explicitações teóricas em que a autora descreve algumas possibilidades da língua, percebemos que a apostila apresenta noções semânticas, formais e funcionais de maneira tangencial, cabendo ao professor que a usar, o domínio, o saber crítico sobre como trabalhar a gramática teórica, pois, segundo Kato(1988), ela deve atender à:

...finalidade de levar o aprendiz a pensar, a raciocinar, a descobrir conceitos novos significativos e psicologicamente motivados, isto é, conceitos que passem realmente a integrar os esquemas prévios do aluno e o auxiliem a entender cada vez melhor o sistema subjacente à língua. (KATO, 1988, p.13-14)

#### 7.2.2.2.3 Flexão de grau dos substantivos

Embora esse assunto esteja inserido na seção em que se trabalha a flexão dos substantivos, o texto enunciativo da apostila chama a atenção do leitor para o fato de que, ao se falar de grau, devemos pensar em processo de formação de novas palavras em detrimento da flexão, cuja sufixação atribui ao radical variadas significações. Essa subclassificação diferencia-se das de gênero e número, as quais são internas, por apresentar sufixos definidores da graduação dos nomes. Assim, segundo a definição do texto, além de identificar o tamanho do ser, pode expressar critérios de valor, representando, por exemplo, ora afetividade, ora depreciação, e sendo reconhecido, nesse caso, pela contextualização no ato da comunicação.

Após essa explicação, a apostila propõe, segundo o método convencional de se apresentar o grau dos substantivos da maioria dos compêndios que tratam da gramática da LM presentes no mercado, duas formas admitidas para o trabalho de grau do substantivo: o aumentativo e o diminutivo. Estes formam-se sintética ou analiticamente.

Tanto Neves (2000) quanto Vilela e Koch(2001) não expõem a definição de graduação de substantivo como uma subclassificação na flexão dessa categoria lexical, provavelmente por não a considerarem pertinente a esse critério morfológico.

A seguir, a apostila apresenta dois exercícios em que se busca a forma “correta”, segundo a gramática normativa (Travaglia, 2001), para flexionar o número dos substantivos (EP. 13 e EP. 14):

EP. 13) Assinale o plural **incorreto** dos nomes compostos.

a)vaivéns

b)Joões-de-barro

(...)

EP. 14) Use o plural adequado nas orações que seguem.

a)Os empregados foram aos\_\_\_\_\_do Prefeito, solicitar a liberação de seus \_\_\_\_\_ (oficial-de-gabinete, salário-família)

(...)

( ANEXO 2)

Nesses exercícios, podemos afirmar que também há uma prática prescritiva de se analisar a língua, estabelecendo aquilo que se considera o *bem falar*, entendido aqui como utilizar a língua apenas em sua variedade culta, padrão, visto que os critérios de bom uso no sentido de adequação à situação de interação comunicativa não são levados em consideração. Travaglia (2001, p.230) expõe que o estudo da gramática normativa deve ser feito, porque representa desenvolver a competência comunicativa do aluno de forma que ele seja capaz de utilizar adequadamente também a variedade considerada culta da língua. Cabe, então, ao professor deixar “bem claro para os alunos o papel dessa gramática normativa de forma a evitar a formação de preconceitos e a inculcação de incompetência que levam egressos de nossas escolas a declararem em bom Português que não sabem Português ou que Português é uma língua muito difícil”. Com efeito, novamente os exercícios tornam-se tangenciais em relação ao quarto objetivo proposto no PP de ensino para as competências, o que viabiliza articular diferentes formas de variação lingüística, prevendo determinada situação comunicativa e, fazendo com que o aluno perceba que existem diferentes tipos de registros de língua, embora alguns sejam mais aceitos socialmente que outros.

Há, na seqüência da apostila, outros dois exercícios em que se evidencia o efeito de sentido produzido pela sufixação dos substantivos em uma graduação semântica aumentativa ou diminutiva (EP. 15 e EP. 16), embora possa ser considerado trabalho descontextualizado, por estar restrito a frases:

EP. 15) Procure indicar o efeito de sentido de cada uma das palavras destacadas nas frases a seguir.

a) É um **sujeitinho**.

b) É um **mulherão**.

(...)

EP. 16) Que palavras você pode usar para descrever as dimensões avantajadas ou diminutas de:

a) uma boca?

b) um corpo?

(...)

(ANEXO 2)

Nesse caso, podemos considerar que o professor pode trabalhar, principalmente no EP.16, as várias possibilidades da língua que não só, necessariamente, a norma padrão. Isso está de acordo com o que Possenti (2002) considera como ideal no ensino de LM: em primeiro lugar, partir do levantamento de hipóteses sobre o assunto pelo conhecimento do aluno; em segundo, descrever as várias possibilidades de uso da língua nessa questão, estabelecendo, por exemplo, o uso vulgar, coloquial e padrão; em terceiro, ordenar essas variações de acordo com a aceitabilidade na escrita. Assim, estar-se-á trabalhando a gramática internalizada, a gramática descritiva e a gramática normativa que, segundo o autor, podem evidentemente conviver na escola.

### 7.2.2.3 Substantivo, léxico e significação

Nesta última seção da unidade 16 da apostila de Língua Portuguesa, temos uma série de exercícios com o fim de desenvolver, segundo o texto introdutório, a habilidade do aluno em relação ao uso do repertório lexical, na tentativa de que ele tenha consciência de que a capacidade de expressar-se está interligada à adequação da variação vocabular à cada situação comunicativa. Nesse sentido, os exercícios mostram que, por exemplo, na fala cotidiana, utilizamos a palavra “coisa” como um coringa vocabular, quando não encontramos em nosso repertório um termo mais específico e que ela se adapta nas diferentes situações de enunciação:

EP. 18) Nas frases a seguir, Millôr Fernandes empregou a palavra “coisa” como um recurso humorístico. Entretanto, nós a utilizamos, muitas vezes, como uma espécie de coringa vocabular, quando não encontramos em nosso repertório um termo mais específico. Assim,

substitua-a nos períodos que se seguem por um substantivo mais preciso, respeitando o sentido pretendido.

a) Os romanos entraram à força na festa dos sabinos e raptaram todas as sabinas, mulheres deles. Essa **coisa** de raptar mulheres dos outros lamentavelmente desapareceu para sempre. Quem lamenta mais, naturalmente, são os maridos.

(...)

(ANEXO 2)

Ou ainda que a seleção de um substantivo em detrimento de outro pode alterar e muito a argumentatividade de um texto:

EP. 21) A seleção de um substantivo em detrimento de outro pode alterar e muito a argumentatividade de um texto. Assim, explique os diferentes efeitos de sentido utilizados nas manchetes abaixo, para referirem-se à mesma pessoa:

a) **Fernando Collor** voltou para Alagoas.

(...)

c) O **traidor dos descamisados** voltou a Alagoas.

( ANEXO 2)

Embora esses exercícios apresentados tenham como objetivo precípua estar de acordo com o eixo “uso ⇔ reflexão ⇔ uso”, outros centram-se na palavra isolada, descontextualizada, tornando-se uma atividade artificial, em que não se privilegia a interação comunicativa, indicando, se não houver a intervenção do professor nesse sentido, um caráter metalingüística apenas, sem levar a uma prática epilingüística (GERALDI, 2002; TRAVAGLIA, 2001):

EP 17) Indique nos seguintes grupos o vocábulo de significado mais geral de cada linha, bem como estabeleça a diferença de significado entre os substantivos:

a) cadeira – assento – poltrona – sofá

(...)

EP. 19) A seguir estão várias definições retiradas de um dicionário de língua portuguesa. Preencha as lacunas com os vocábulos de sentido geral mais adequados.

a) colher. \_\_\_\_\_ com costas para uma pessoa.

(...)

EP.20) Indique um vocábulo de sentido geral que se aplique a cada um dos conjuntos a seguir.

a) baleia – vaca – carneiro – homem

(...)

( ANEXO 2)

Como finalização desta seção e da unidade 16, a apostila apresenta outra proposta de estudo para os aspectos semânticos do substantivo. Desta vez, são os sinônimos como mecanismos coesivos. Com o uso destes, instrui o aluno a evitar principalmente repetições desnecessárias e o comprometimento da construção do texto. Assim, orienta que o substantivo, resgatando a coesão referencial, cuja



preocupação com a escolha de palavras têm a finalidade de estabelecer referências a elementos textuais, é um desses mecanismos.

Para Vilela e Koch (2001), as *expressões sinônimas ou quase-sinônimas* são consideradas formas remissivas lexicais no processo de coesão referencial, as quais, além de trazerem instruções de conexão, fornecem indicações no nível da referência.

A nosso ver, a proposta da atividade é salutar, uma vez que, se aplicada adequadamente, envolve a reflexão sobre o uso do substantivo em atividades epilingüísticas. Contudo, podemos questionar os pequenos textos que servem para o trabalho de sinonímia, os quais são apresentados de forma descontextualizada:

EP.22) Indique, nos períodos a seguir, um substantivo que poderia estabelecer a coesão referencial dos termos negritados:

- a) A **Companhia Petroquímica de Camaçari** registrou um aumento de 7% nas vendas deste ano. A \_\_\_\_\_ vendeu 85% da produção do mercado interno.
- b) Mais de cinco crianças morreram de **gastroenterite** na Bahia. A \_\_\_\_\_ já matou 86 pessoas desde o mês passado.

( ANEXO 2)

Assim, não se parte de textos reais, interativos, em que há um objetivo de efetivar a comunicação entre produtor e leitor, mas de textos-pretexos, nos quais presenciamos a elaboração de um conhecimento instantâneo, ligado ao tecnicismo, o qual provavelmente será retido apenas na memória de curto termo do aluno (KOCH, 2003).

### 7.3 O MANUAL APOSTILADO: ANÁLISE

Em um panorama geral sobre as unidades descritas e comentadas do MA em questão, podemos afirmar que, embora o PP da escola proponha assumir uma postura de acordo com o ensino vivo de língua, fundamentada no pragmatismo da linguagem, a apostila apresenta-se fragmentada, como em uma espécie de colagem, que ora privilegia atividades que evidenciam uma concepção interacionista<sup>11</sup> de linguagem, ora reproduz o normativismo<sup>12</sup>, ora o estrutural<sup>13</sup>, o mecânico, externando uma visão

<sup>11</sup> Ver EP.1, EP.2, EP.3, EP.15. EP. 21, etc. ( ANEXO 2)

<sup>12</sup> Ver EP.11, EP.12, EP.13, EP. 14, etc. ( ANEXO 2)

<sup>13</sup> Ver EP. 4, EP.5, EP. 6, EP.7, etc. ( ANEXO 2)

somente como código e abstração (BAKHTIN, 1995), com apenas definições e regras<sup>14</sup>, sem explicitação suficientemente adequada para torná-las mais próximas do contexto real do aluno.

É fato que, segundo Travaglia (2001), há dois tipos de trabalho de gramática reflexiva. O primeiro diz respeito a atividades que levam o aluno a explicitar fatos da estrutura e do funcionamento da língua, com o objetivo único de ensinar sobre como ela é, encaminhando o indivíduo a conhecer a instituição social que constitui e de ensinar a pensar. Por isso, representa mais uma metodologia de ensino de gramática teórica. O segundo privilegia as atividades que focalizam essencialmente os efeitos de sentido que os elementos lingüísticos podem produzir na interlocução, a fim de desenvolver a capacidade de compreensão e expressão. Logo, para o autor, é uma reflexão mais voltada à semântica e à pragmática, alcançando de forma mais adequada o objetivo de desenvolver a competência comunicativa do aluno.

Parece-nos que o MA trabalha com os dois tipos, mas não orienta o professor nesse sentido, daí a fragmentação e o possível desvirtuamento do material, pelo fato de que quem ministra as aulas de LM na instituição pode não deter esse conhecimento sobre o assunto e ignorar um trabalho voltado para o pragmatismo da linguagem. Esta afirmação pode ser comprovado na análise do MC produzido pelos professores, a qual veremos na próxima cena.

Nesse sentido, Possenti (2002) afirma que se torna mais concreto e prático para o ensino de LM tomar os três conceitos de gramática mais utilizados - normativa, descritiva e internalizada - e organizar atividades que os privilegiem em ordem inversa à de sua apresentação: primeiro a internalizada, depois a descritiva e, por fim, a normativa. Ele propõe que, dessa maneira, o aluno inicie seus estudos sistematizados por meio de um programa de leitura que o possibilite estar em contato com diversas formas lingüísticas, aumentando o seu repertório. Em seguida, diante do domínio lingüístico que ele revelar ou das dificuldades que apresentar, principalmente na escrita, o professor deve propor diversas possibilidades de construção textual, trabalhando os fatos da língua a partir da produção real do aluno. Do ponto de vista descritivo,

---

<sup>14</sup> Ver os aspectos referentes à parte teórica da classificação e flexão dos substantivos (ANEXO 2)

nenhuma forma deve ser condenada, mas podem ser ordenadas do ponto de vista de sua aceitabilidade na escrita. Assim, são introduzidos os critérios da gramática normativa, sendo, segundo o autor, um tanto irrelevante se, para ministrá-los, usa-se ou não terminologia técnica.

Para Possenti (2002), também, não há uma necessidade intrínseca de se estudar, por exemplo, gênero, número e grau, a não ser quando os alunos efetivamente erram, pois existe uma grande probabilidade de que, em sua maioria, os erros sejam pouco numerosos nos casos em que a estrutura da língua prevê a ocorrência do fenômeno da concordância:

... é provavelmente uma enorme perda de tempo ensinar a alunos de primeiro grau que existem diminutivos e aumentativos, para, em seguida, solicitar que efetuem exercícios do tipo “dê o diminutivo de”, “dê o aumentativo de”. Só vale a pena trabalhar sobre tais questões para chamar a atenção para os valores de tais formas, para o fato de que há formas peculiares (como “copázio” e “corpúsculo”, por exemplo). Mesmo nesses casos, é necessário estar atento ao uso e ao sentido reais de tais palavras, para que não ocorra que se ensine que “corpúsculo” é o diminutivo de “corpo” em qualquer contexto; para isso, basta dar-se conta de que é em circunstâncias e com sentidos diferentes que dizemos “que corpinho” e “há corpúsculos visíveis apenas com instrumentos como os microscópios”.(POSSENTI, 2002, p.52)

Comparando essa proposta à apresentação do conteúdo analisado na apostila, percebemos que não há uma sistematização semelhante a essa, como se os elaboradores do MA não seguissem uma organização de etapas que privilegiasse esse tipo de estratégia de ensino-aprendizagem. Até propõem, no início da unidade 16, o trabalho com textos, mas não determinam em nenhum dos exercícios qualquer direcionamento à análise lingüística por meio da produção textual do aluno. Parece-nos, então, que a posição postulada por Possenti (op. cit) é bastante salutar e poderia ser seguida, tornando o material apostilado mais adequado aos propósitos defendidos pelo PP da escola, eliminando o excesso de metalinguagem presente e de noções de gramática tangenciais.

Entretanto, conforme a coordenação pedagógica da instituição, a apostila deve servir como apenas mais um instrumento de trabalho e não como um modelo de ensino que gerencia e controla o conhecimento. É reconhecida, portanto, a limitação do manual didático e é permitido aos professores reorganizarem conteúdos e elaborarem materiais complementares conforme a sua conveniência. A coordenação também

afirma viabilizar, quando possível, a participação dos docentes em palestras, em cursos de especialização, em congressos, a fim de favorecer um olhar mais atento para as diretrizes que orientam os conceitos contemporâneos de ensino. Contudo, sabemos que, na formação contínua do professor, ações episódicas trazem pouco resultado, principalmente porque fragmentam o processo de interação permanente com o conhecimento.

Com efeito, percebemos que o papel do professor é fundamental frente ao material didático, conforme discutido no Ato II, Cena III. No caso do manual analisado, a prática pedagógica do professor deve ser de formador, criativo, atuante e empreendedor, para não se limitar às informações veiculadas nesse material, conhecendo e coadunando os diferentes tipos de gramática de forma reflexiva, em uma prática metodológica que esteja de acordo com o eixo “uso ⇔ reflexão ⇔ uso” preconizados pelos PCNs(2000).

Na imagem dos naufragos retratados pelo pintor Theodore Gericault, em “A Balsa de Medusa”, de 1816, que viveram uma experiência real depois de sua fragata encalhar, próxima à costa de Marrocos, podemos perceber as diferentes atitudes humanas que se manifestam nas pessoas, de forma geral, em determinados acontecimentos da vida: a atitude dos derrotados, a dos céticos, a dos esperançosos e a dos que, mesmo sem perspectiva aparente, buscam forças para conquistar a vitória. Logo, como em qualquer outra situação, o processo atitudinal do professor diante de sua prática em sala de aula vai ditar o seu fracasso ou o seu sucesso. Portanto, ao usarmos ou prepararmos o material didático que instrumentalizará a nossa estratégia de ensino-aprendizagem, sem dúvida, devemos nos respaldar em uma concepção de educação e de linguagem em que o conhecimento das correntes lingüísticas que norteiam o ensino de LM tornam-se nevrálgicas.

Em vista disso, analisaremos, então, qual é o processo atitudinal dos professores de LM da instituição, procurando perceber se o fato de as unidades básicas de ensino terem sido segmentadas no MA pode exercer influência direta na concepção de gramática dos docentes.

## 8 ATO III – CENA III – MATERIAL COMPLEMENTAR - RAZÃO E SENSIBILIDADE

O mundo está cheio de maravilhas e milagres,  
mas o homem coloca sua pequena mão sobre seus olhos e nada vê.  
(Israel Baal SHEM, apud CHALLITA, 2000, p. 278)

Aos professores da escola em que se desenvolveu a pesquisa, conforme a fala da coordenação, é dada a possibilidade de utilizar, além da apostila, outros tipos de recursos que viabilizem o processo de ensino-aprendizagem. Dentre esses estão atividades organizadas pelos docentes, comumente denominadas na instituição de *material complementar*, as quais são de inteira responsabilidade dos professores, não havendo, em princípio, qualquer tipo de censura por parte da coordenação pedagógica. Ao contrário, esta posiciona-se totalmente favorável a essa prática, por acreditar que o uso de diferentes instrumentos em sala de aula propicie maior dinamicidade à rotina escolar, estimulando os alunos ao aprendizado.

Também, por essa razão, mostramo-nos interessados em analisar esse material. Sobretudo, justificamos nossa escolha pelo fato de o professor ter autonomia para criar ou recriar atividades que denotem a sua postura frente às concepções de linguagem e que desvelem qual a sua atitude diante do MA. Para isso, a análise é pautada nos pressupostos da Lingüística Aplicada, ancorando-nos ora na Lingüística Textual, ora na Gramática Funcional.

O *corpus* a ser analisado é a produção de quatro professores que ministram a disciplina de Gramática na instituição pesquisada, nas primeiras séries do Ensino Médio, nas várias instalações da escola, em um total de quatro, localizadas em diferentes cidades da região Noroeste do Paraná. Esses professores utilizaram esse material *extra* (ANEXO 3) como complemento da aprendizagem e para fazer uma espécie de resgate do conteúdo estudado em sala de aula.

### 8.1 MATERIAL COMPLEMENTAR: DESCRIÇÃO E COMENTÁRIOS

Estabelecemos a ordem seguida na análise dos materiais, levando em consideração a concepção de linguagem e, conseqüentemente, de gramática adotada pelos professores na elaboração desse recurso didático. Iniciaremos, então, por aqueles que parecem abordar uma forma mais tradicional de trabalhar a gramática e denominaremos cada um deles pela sigla MC, com o acréscimo de numeração cardinal arábica - MC1, MC2..., para facilitar a identificação.

### 8.1.1 MC1: Descrição e Comentários

O MC1 apresenta cinco questões: duas sem exposição de um texto inicial e três com pequenos textos introdutórios de natureza semântica diversa. Iniciaremos a análise com as duas primeiras questões, as quais possuem características semelhantes:

1-UFPR

- 1) O cônjuge se aproximou.
  - 2) O servente veio atender-nos.
  - 3) O gerente chegou cedo.
- Não está claro se é homem ou mulher:
- a) no primeiro período;
  - b) no segundo período;
  - c) no terceiro período;
  - d) no primeiro e no segundo períodos.
  - e) no segundo e no terceiro períodos.

2- Selecione a alternativa que completa corretamente a lacuna da frase apresentada.

“Os acidentados foram encaminhados a diferentes clínicas \_\_\_\_\_”.

- a) médicas - cirúrgicas
- b) médica - cirúrgicas
- c) médico - cirúrgicas
- d) médicos - cirúrgicos
- e) médica – cirúrgicos

(ANEXO 3)

Percebemos, na primeira questão apresentada, a falta de uma contextualização<sup>15</sup> adequada, uma vez que se apresenta sem ao menos um enunciado

---

<sup>15</sup> “O contexto, da forma como é hoje entendido no interior da Linguística Textual abrange, portanto, não só o contexto, como a situação de interação imediata, a situação mediata (entorno sociopolítico-cultural) e também o contexto sociocognitivo dos interlocutores que, na verdade, subsume os demais. Ele engloba todos os tipos de conhecimentos, arquivados na memória dos actantes sociais, que necessitam ser mobilizados por ocasião do intercâmbio verbal (...): o conhecimento lingüístico propriamente dito, o conhecimento enciclopédico, quer declarativo, quer episódico (*frames, scripts*), o conhecimento da situação comunicativa e de suas “regras” (situacionalidade), o conhecimento superestrutural (tipos textuais), o conhecimento estilístico (registros, variedades de língua e sua adequação às

que se proponha a situar o aluno sobre o que será discutido, no caso, gênero gramatical. Isso revela uma prática dissociada da realidade comunicativa dele e correspondente ao simples reconhecer de normas estabelecidas pela gramática normativa (TRAVAGLIA, 2001), em um contexto fragmentado, privilegiando o nível frasal e com objetivo precípua de memorização. Ainda, o fato de a questão ser retirada de uma prova classificatória, em que ainda vemos o privilégio exclusivo da norma, sem incentivo à reflexão, evidencia a preocupação explícita, pela própria referência à instituição, com aquilo que Possenti(2002) aponta como um dos empecilhos para a mudança de mentalidade dos professores em relação ao ensino único de gramática, nos moldes tradicionais em sala de aula: vestibulares, concursos públicos e outros testes.

A segunda questão não diverge muito da anterior, já que propõe o preenchimento de lacunas, sem exigir, novamente, o mínimo de reflexão sobre a língua, a não ser a memorização do que é estabelecido pela gramática normativa como a forma *correta* de se flexionarem substantivos compostos.

O professor, conseqüentemente, inicia seu trabalho complementar sobre a categoria de substantivos destoando do discurso voltado à pragmática, inserido no PP da escola (ANEXO 1), em que a linguagem é vista como um processo histórico-interacionista, sendo inseparável do homem e do momento em que se insere. Então, deixa claro que a prática de ensino de LM deve deixar de colocar o descritivismo e o normativismo como únicas atividades, voltando seus olhos para a interação da linguagem. A preocupação do MC1 é totalmente dirigida para a descrição da língua e a metalinguagem, em que a palavra e a frase são os únicos objetos de estudo. A linguagem é, portanto, abordada sem qualquer referência ao seu uso ou à situação na qual foi produzida. Logo, ilustra uma concepção ligada à tradição, em que se reduz a linguagem a um sistema abstrato de formas e/ou à enunciação monológica isolada, sem apreensão da natureza real dela como código ideológico (BAKHTIN, 1995).

---

situações comunicativas), o conhecimento sobre os variados gêneros adequados às diversas práticas sociais, bem como o conhecimento de outros textos que permeiam nossa cultura (intertextualidade)". (Koch, 2003, p.24)

As três questões seguintes, apresentam uma tentativa de incentivo à reflexão, uma vez que se valem de excertos de textos informativos, com assuntos variados. A primeira a ser discutida, diverge das outras duas, porque traz uma pequena explanação sobre o início da colonização brasileira para propor a análise lingüística da fala de Padre Antônio Vieira:

3) Padre AntônioVieira foi um escritor que viveu no Brasil no século XVII, época em que nosso país era colônia de Portugal. Em um de seus sermões, Pe. Vieira, criticando representantes da administração portuguesa no Brasil, diz o seguinte:

“Perde-se o Brasil, Senhor, porque alguns ministros de Sua Majestade não vêm cá buscar o nosso bem, vêm cá buscar os nossos bens”.

Baseando-se na diferença de sentido existente entre os substantivos destacados, explique a crítica contida neste trecho.  
( ANEXO 3)

Há, nessa questão, uma certa preocupação com o epilingüístico, porque procura voltar-se para o uso da linguagem (GERALDI, 2002), em que o conhecimento de mundo do aluno será acionado pelo contexto de situação (KOCH, 2003) privilegiado no enunciado. Busca, dessa forma, refletir sobre as diversas possibilidades de significação de uma palavra em determinada realidade comunicativa (nosso bem, nossos bens), que, sem o texto, não oferece ao leitor maior capacidade de reflexão e, conseqüentemente, de reconhecer a dimensão semântica dos vocábulos. Com efeito, como aponta Travaglia (2001), trabalha-se a gramática reflexiva, com base no conhecimento intuitivo dos mecanismos da língua, em que há a tentativa de passar do domínio lingüístico inconsciente do aluno para o consciente.

Contudo, há limitações nesse enunciado, como o fato de não deixar explícita a possibilidade de levantamento hipotético (LEFFA, 1996; TAGLIEBER; PEREIRA, 1997) sobre como é a situação de um país que se submete ao domínio de outro; se isso se dá apenas quando a dominação é explícita ou podemos viver também esse tipo de sujeição de forma implícita; qual é o papel de Padre Antônio Vieira nessa época citada; qual o conteúdo de seus sermões; qual é o sermão mencionado; ou seja, questionamentos que instiguem o leitor ao processo de leitura do texto, o que ativa o seu conhecimento de mundo e favorece a retenção de outros, em sala de aula, além de fazê-lo dialogar com o texto e perceber, assim, a sua função social. Além disso, a



análise dá-se, novamente, em nível frasal, o que pode implicar a perda de aspectos relevantes ao entendimento do texto, ferindo um dos princípios da Lingüística Textual, que é a coerência (KOCH, 2003).

Já as questões 4 e 5 aproximam-se, por não trabalharem o texto segundo o que propõe o PP, um *ato real de interlocução*, mas como apenas um pretexto para o reconhecimento de estruturas:

4) Leia:

#### **Jacaré e capivara surgem no rio Pinheiros, em SP**

Mais uma vez, em meio a poluição e detritos, dois animais de grande porte foram vistos nas margens do rio Pinheiros, no sentido Pinheiros-Morumbi. **Um jacaré**, com cerca de 1 metro e meio, tomava banho de sol entre as pontes da Cidade Universitária e do Jaguaré. A 700 metros dele, **uma capivara** – o maior dos roedores – devorava tufos de mato. [...] (Folha de S. Paulo).

- a) Por alguma razão, o redator do texto terá de reescrevê-lo, indicando que o primeiro animal citado é do sexo masculino e o segundo, do sexo feminino. Como ele deverá reescrever o sexo dos animais?
- b) Dê a classificação desses substantivos quanto ao gênero.

5) Leia:

#### **De guarda-sol a chamariz de fêmea**

A embalagem que envolve o homem também barra a radiação. A melanina – o pigmento que dá cor à pele - bloqueia a entrada dos raios ultravioleta emitidos pelo Sol, nocivos aos órgãos internos. Em outros animais, os pigmentos fazem mais do que isso. Tingem e estampam o corpo, como num disfarce. É o caso das zebras. As listas escuras não se confundem com o ambiente das savanas africanas que elas habitam. Mas, quando um bando é atacado por um leão, a dança das listras deixa o predador atordoado sem distinguir onde acaba um corpo e começa outro.

Colorida ou sem cor, a pele participa ativamente da atração sexual. Tanto no sapo, que enche o saco vocal para “cantar” a fêmea, quanto na fragata, que infla uma pelanca vermelha do pescoço, para chamar a atenção da parceira. Como nessa ave marinha, a sua pele, leitor, também pode mudar de aparência, de uma hora para outra. Quem é que nunca ficou vermelho de acanhamento diante um sedutor “olhar 43?”

A diferença é que, no seu caso, provavelmente, você preferia não chamar a atenção dessa maneira.

(Superinteressante, jan. 1997.p.60.)

- a) Copie o título desse texto, passando-o para o plural.
- b) Reescreva o trecho abaixo, utilizando o feminino de **leão**.  
“Mas, quando um bando é atacado por um leão, a dança das listras deixa o predador atordoado, sem distinguir onde acaba um corpo e começa outro”.
- c) O que é a “embalagem que envolve o homem?”.
- d) “Como nessa ave marinha, a sua pele, leitor, também pode mudar de aparência...”.  
Qual é a ave marinha de que fala o texto?
- e) Retire do texto:
  - um substantivo coletivo;
  - dois substantivos epicenos;
  - cinco substantivos abstratos que nomeiem ações. ( ANEXO 3)

Percebemos nessas duas questões, mesmo quando a isso se propõe (alternativa d, questão 5) que não há a exploração de atividades epilingüísticas e a metalinguagem tem um fim em si só: *higienizar* o texto (HILA, 2000), preocupando-se somente com a categorização, a classificação, a descrição dos elementos da língua, desvinculadas do processo discursivo (GERALDI, 2002; TRAVAGLIA, 2001). E, se pensarmos em leitura, esta não se faz necessária para responder às questões, correspondendo a uma concepção de gramática normativa, prescritiva, pois, mais uma vez, os textos estão aqui como meros pretextos. Essa constatação se reforça também no enunciado das questões, cujo verbo se encontra no imperativo, *leia*, pressupondo, via autoritarismo, que o leitor só tem uma forma de “trabalhar” com o texto e não de dialogar com ele. Leva-o, pois, à mera decodificação, etapa superficial de leitura, voltada para a sua linearidade morfológica. Fragmenta, então, o processo de ensino-aprendizagem.

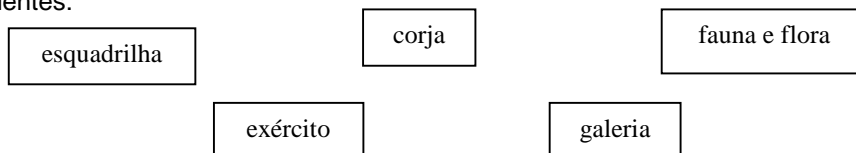
Parece-nos que isso se evidencia ainda mais na questão 5, em que a alternativa a tenta encaminhar para a etapa de pré-leitura, mas utiliza o título somente para o trabalho com o plural, provavelmente em uma prática normativa e não descritiva da língua, sem ao menos pressupor o levantamento de hipóteses sobre as diversas possibilidades de ocorrência da flexão de número; tanto a alternativa a quanto a b são basicamente estruturalistas, já que “cobram” uma norma morfológica, deixando de lado o sintático e o semântico. Percebemos também que, no processo de leitura do texto, não há as etapas de compreensão ou interpretação, mas, sim, decodificação literal, em que o aluno não precisa refletir, apenas pinçar a resposta (alternativa c e d). Na alternativa e, há o predomínio da classificação tradicional de gênero do substantivo, com ênfase, novamente, apenas na nomenclatura, sem marcar o conceito, o que provavelmente encaminha o aluno à sistematização apenas dessa subclassificação da categoria (VILELA; KOCH, 2001; NEVES, 2000), sem explorar o epilingüístico (GERALDI, 2002).

Percebemos, então, um reflexo, nesse material, do peso da tradição, em que prevalece o ensino descontextualizado e o texto como pretexto para o *normativismo* e a *gramatiquice* (FARACO, 2003:22).

### 8.1.2 MC2: Descrição e Comentários

No MC2, há uma repetição do que acontece no material analisado anteriormente: exercícios descontextualizados, em nível frasal ou com textos mal explorados. Desde o início, existem lacunas como o fato de não situar o leitor sobre qual o objetivo da atividade a ser trabalhada, qual o conteúdo privilegiado, entre outros. Iniciam-se, então, as questões de forma abrupta, sem um enunciado que marque a razão para o que será “exercitado”:

01- Reescreva as frases, substituindo as expressões destacadas pelos coletivos a elas correspondentes:



- A polícia procura um **conjunto de bandidos e malfeitores**.
  - Um **conjunto de aviões** sobrevoou a cidade.
  - O desmatamento está prejudicando o **conjunto de animais** e o **conjunto de plantas** da região.
  - Na minha última viagem, visitei um **conjunto de quadros e fotos** e gostei muito.
  - Um **conjunto de soldados** protege as fronteiras de nosso país.
- ( ANEXO 3)

Essa questão denota como, segundo Travaglia (2001), tem sido o ensino de gramática nas escolas de Ensino Fundamental e Médio nas últimas décadas: prescritivo. Este concentra seu uso na metalinguagem da gramática normativa para a identificação e classificação de categorias, em que a descrição serve apenas à norma padrão estabelecida, sem abordar as variações lingüísticas. Assim, aqui, apresentam-se possibilidades únicas de se utilizar coletivos para determinado conjunto, não problematizando a questão, em um levantamento de hipóteses sobre o uso da língua. Por exemplo, que essa subclassificação dos substantivos comuns, segundo Neves(2000), pode ser analisada por meio de diversos critérios os quais se interligam: pela sua genericidade ou especificidade; pela sua indefinição ou definição numérica do conjunto; e por indicações semânticas efetuadas. Então, quando falamos em um conjunto de aviões, podemos utilizar um coletivo específico dentro de uma determinada classe de coisas ou objetos em geral (esquadilha, frota ); mas, também é possível

haver coletivos de sentido genérico, os quais se referem a mais de uma classe de entidades (A *classe* dos trabalhadores é constantemente prejudicada pelo ditames do Governo).

Percebemos, assim, que o elaborador do MC1 limitou-se à definição inconsistente do MA, sem explorar outros recursos para se trabalhar o coletivo da língua.

Nas questões a seguir, utiliza-se o texto para, novamente, trabalhar-se a metalinguagem:

2. Leia este texto curioso:

### Chulé psicológico

Uma equipe japonesa do Centro de Pesquisa Shishedo, de Yokohama, foi premiada pelas valiosas pesquisas sobre as causas do chulé. De fato, a pesquisa, em si, é séria. O engraçado foi a conclusão do trabalho, que parece não concluir nada: “Quem acha que tem chulé, sempre tem, e quem acha que não, não tem mesmo.”(Superinteressante, abril 1995.)

Retire do texto:

- um substantivo próprio:
- um substantivo coletivo:
- dois substantivos comuns e simples:
- dois substantivos abstratos:

03- A palavra **trabalho**, que aparece no texto, é um substantivo primitivo, ou seja, ela pode dar origem a um substantivo derivado. Veja:

TRABALHO (A)	+ dor	= TRABALHADOR
↓		↓
subst. primitivo		subst. derivado

Que outra palavra do texto, somada à partícula **DOR**, dá origem a um substantivo derivado?  
(ANEXO 3)

Embora o texto possa ser considerado adequado, por ser extraído de um veículo de comunicação contemporâneo, o qual retrata o uso da língua escrita atual, não se propõe, nessas questões, qualquer atividade que envolva, nas etapas de leitura, a compreensão e a interpretação dele. Há apenas o seu uso como pretexto para se retirarem as diferentes subclassificações da categoria de substantivo existentes ali, priorizando a morfologia em detrimento de outros aspectos pertinentes à análise da palavra, em uma prática puramente metalingüística (GERALDI, 2002; TRAVAGLIA; 2001). Assim, parece-nos que a gramática é trabalhada para se cumprir o programa

pré-estabelecido, sem haver a preocupação com o uso que efetivamente se faz da linguagem nas diversas situações de interação comunicativa, as quais poderiam ser privilegiadas.

Com efeito, não há leitura, há decodificação (MENEGASSI, 1995) e o texto é um mero “tapete” onde se encontram “pontos” que devem ser destacados, não tem função alguma. Sem ele, o piso existiria do mesmo jeito. Ele é um mero ornamento. Sem o texto, as alternativas existiriam da mesma forma: soltas.

A questão seguinte apresenta-se semelhante: tem o texto em nível frasal e sem uma aparente contextualização (KOCH, 2003) - não se cita ao menos a sua fonte:

04- Leia o texto abaixo:

**Um cientista americano investiga com exames de DNA a existência de uma preguiça gigante, extinta há 3 mil anos na Floresta Amazônica.**

- a) Como sabemos que se trata de um cientista e não de uma cientista?
- b) O que nós teríamos que acrescentar ao substantivo **preguiça** para indicar seu sexo? (ANEXO 3)

As alternativas da questão podem ser consideradas como uma tentativa do que já foi pressupostamente trabalhado a respeito da língua, uma vez que investiga as marcas presentes no texto (alternativa *a*) e possibilita um trabalho com o levantamento de hipóteses sobre o uso do gênero do substantivo em diferentes situações comunicativas (alternativa *b*). Todavia, não há a exploração da leitura do texto relacionada ao conhecimento de mundo do aluno, associando o já inserido na memória a longo prazo ao novo (LEFFA, 1996; TAGLIEBER; PEREIRA, 1997; KOCH, 2003), possibilitando a aquisição de novas informações.

Notamos que, nesses “exercícios” em que há o “trabalho” com o texto, aflora o que Soares(1979) diz tratar-se *do uso da língua à gramática*, em que pressupõe a distinção entre “ensino de língua” e “ensino a respeito da língua”, objetivando levar o aluno a refletir sobre a fala, a escrita e a leitura a partir do ato comunicativo. Contudo, essa tentativa simplesmente inverteu o processo tradicional, da teoria para o exemplo, partindo do exemplo para a teoria, sem levar em consideração o falar do aluno nas diferentes situações comunicativas, mas se valeu de elementos tirados dos textos que servem de modelos a serem seguidos.

Para Possenti (2002, p.47):

...certamente, nenhum de nós faria, nem conhece quem faça, coisas como as seguintes: propor a uma criança de dois anos (ou menos) que faça tarefas como completar. Procurar palavras de um certo tipo num texto, construir uma frase com palavras dispersas, separar sílabas, fazer frases interrogativas, afirmativas, negativas, dar diminutivos aumentativos, dizer alguma coisa vinte ou cem vezes, copiar, repetir, decorar conjugações verbais etc. Tudo isso são exemplos de exercícios. Tudo isso se faz nas escolas, em maior ou menor quantidade. Nada disso se faz na vida real, porque nada disso ajuda ninguém a aprender uma língua. Em resumo, poderíamos enunciar uma espécie de lei, que seria: *não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas*.

Então, os textos aqui utilizados parecem, como Neves (2002, p.239) define, “apenas o estoque escolhido para fornecer palavras que o exercício manipulará, palavras que, do texto retiradas, deixam de ser as peças que o constituíram e passam a ter vida própria e a justificar, cada uma, a sua ‘gramática’”.

### 8.1.3 MC3: Descrição e Comentários

No MC3, o elaborador inicia, fazendo um breve retrospecto sobre o que, até então, tem sido trabalhado na disciplina de Gramática com seus alunos: os vários aspectos lingüísticos que são estruturados em níveis de organização fonológico, morfológico e semântico.

Sobre o trabalho com os sons das palavras, ele lembra que a possibilidade de manipulá-los é freqüentemente explorada pelos poetas, os quais fazem uso constante de aliterações, assonâncias e onomatopéias, utilizando-se de metalinguagem<sup>16</sup> para resgatar as definições sobre cada um dos aspectos citados. Ele fala também, sobre o aspecto de formação das palavras e da organização dessas em categorias, sob os pontos de vista morfológico, derivacional, sintático e semântico. Isso, parece-nos, uma preocupação em ativar o conhecimento anterior do aluno, seu contexto sociocognitivo, provavelmente retido na *memória de curto termo* (KOCH, 2003), de capacidade limitada, onde as informações são mantidas em um pequeno espaço de tempo.

---

<sup>16</sup> Neste caso, parece-nos que a metalinguagem é utilizada não para definir parâmetros sobre questões erro/acerto no uso, mas para buscar a significação dos recursos lingüísticos utilizados no texto a ser analisado posteriormente. (GERALDI, 2002)

Propõe, assim, uma análise fonológica, morfológica, sintática e semântica do poema *Caso Pluvioso*, de Carlos Drummond de Andrade, por meio de um roteiro de leitura, com perguntas que refletem uma estratégia para propiciar a retenção das informações na *memória de longo termo* (KOCH, 2003; MENEGASSI, 1995; SOLÉ, 1998) que se inicia com questões que antecedem o texto, possibilitando o levantamento de hipóteses a respeito dos possíveis temas tratados:

1. Quais os possíveis sentidos para a palavra *caso* e para a palavra *pluvioso*?
  2. A junção das duas palavras pode pressupor o quê?
  3. É possível, na sua realidade, perceber nesse título um contexto, uma história?
- (ANEXO 3)

Valida-se, então, a teoria de esquemas proposta por Tagliaber & Pereira (1997), uma vez que se ativa seu conhecimento de mundo, o qual é compartilhado durante o levantamento das hipóteses. Nesse primeiro momento, consideram-se os fatores pragmáticos do jogo comunicativo, como contexto de situação, interação e interlocução, características e crenças do produtor e receptor do texto, entre outros. Logo, nessa pré-leitura, evidencia-se a situacionalidade, um dos fatores pragmáticos que, segundo Koch e Travaglia (2000), torna um texto relevante para dada situação de comunicação, passível de ser reconstituída. Assim, favorece-se a ponte entre texto – conhecimento de mundo.

Nessa fase, também, tem início o processo envolvendo outro fator pragmático: a informatividade, que, conforme Koch e Travaglia (2000), diz respeito ao modo como a informação é esperada/não-esperada, previsível/imprevisível. Na pré-leitura, o que vai mediar o nível de informatividade são as hipóteses levantadas, pois dependem do conhecimento prévio dos alunos, o qual poderá ser ampliado ao ser compartilhado em grupo. Então, pressupõe-se, pela fala do professor no MC3 (ANEXO 3), que as hipóteses produzidas pelos alunos serão listadas, para que se verifique, conforme a progressão da leitura, se serão confirmadas ou não.

Após a leitura colaborativa do texto, conforme a proposta do professor (ANEXO 3), é possível que os alunos percebam que o título *Caso Pluvioso* é, na realidade, uma estratégia utilizada pelo autor para, em princípio, relacionar metaforicamente o

envolvimento emocional entre duas pessoas e os efeitos resultantes disso. Então, cabe ao professor verificar as correspondências entre as hipóteses sugeridas na atividade de pré-leitura e o tema presente no texto, embora ele possa optar por não orientar os alunos a aprofundarem sua leitura nesse sentido, porque acreditamos ser salutar encaminhá-los a trabalhar o tema a partir das marcas textuais, buscando a polissemia possível (MENEGASSI, 1995).

Na leitura do texto, é possível que haja hipóteses divergentes, pois ora podem focalizar o tema de forma generalizada, indicando que para alguns leitores o texto possui um maior grau de informatividade (KOCH; TRAVAGLIA, 2000), já que as informações contidas nele não eram esperadas; ora podem desvendar o tema, mostrando um nível de informatividade menor, porque as hipóteses propostas são equivalentes à informação presente no texto.

Assim, em seguida à leitura, o professor propõe o trabalho de interação com os alunos (ANEXO 3), por meio do cotejo das hipóteses levantadas inicialmente com a possível temática do poema, para depois expor questões escritas que possibilitam a análise do texto.

Para iniciar, o MC3 apresenta uma questão que amplia o que Menegassi (1995) classifica como nível primário da decodificação, partindo para a compreensão literal do texto e trabalhando a estrutura narrativa subjacente ao poema, uma vez que está clara a presença de personagens, envolvidos em um conflito:

1. Lendo atentamente o poema, entendemos que há a representação de uma história, denominada no título de “Caso Pluvioso”. Começamos, dessa forma, com a identificação das “personagens”. Quem são eles?  
(ANEXO 3)

Embora, para um leitor maduro, isso pareça óbvio, não se pode esquecer que o texto poético, para a maioria dos leitores iniciantes é como um jogo de quebra-cabeça. Logo, nada melhor do que conhecer cada uma das peças, sendo a estratégia do “passo-a-passo”, neste caso, adequada. Assim, nesta etapa da atividade, pressupõe-se que o aluno tenha organizado mentalmente, também por meio da escrita, aquilo que está inserido em sua *memória de curto termo* (KOCH, 2003), resgatando o trabalho de pré-leitura, do levantamento de hipóteses em relação ao título e o seu cotejo com a



primeira impressão do poema. Dessa forma, é possível para o aluno sistematizar que há um “eu lírico” que relata, em uma descrição poética, a sua relação com “maria”.

Outra questão trabalhada ainda nesse nível:

2. O “eu lírico” valoriza, ao longo do texto, o trabalho com uma palavra. Identifique-a, percebendo como ele a explora em sua forma, sonoridade e sentido? Justifique e comprove o seu entendimento?  
(ANEXO 3)

Nessa questão, o aluno pode ser levado a perceber que o “eu lírico” constrói novas palavras e sentidos a partir de *chuva*, por meio do acréscimo de sufixos ao radical “chuv-” (chuvosíssima, chuvisco, chuvil...), o que possibilita a percepção do aspecto gramatical da morfologia, da formação das palavras e a sua ligação com o sentido do texto. Para Travaglia (2001), esta questão pode representar um dos trabalhos com a gramática reflexiva em que se leva o aluno a explicitar fatos da estrutura e do funcionamento da língua tais como os processos de formação da palavra.

Ao longo desse trabalho, identifica-se a repetição de sons consonantais, fricativos, surdos e sonoros, alternando-se, os provenientes do dígrafo “ch” (fonema surdo), e da consoante sonora “v”, que se conjugam às vogais “u”, “o” e “i” (todas fechadas, quanto ao timbre).

Logo, estuda-se, nesse momento, a questão estrutural das palavras e o estrato fônico, em suas equivalências sonoras que constituem as chamadas “figuras de som” (aliteração, assonância, paronomásia, onomatopéia), em uma prática descritiva da língua, já que não há alguma pretensão descritiva (POSSENTI, 2002, p.68). Chama-se, dessa forma, a atenção dos alunos para essas formações das palavras e os sons produzidos, fazendo-os entender a possibilidade de intencionalidade<sup>17</sup> desse trabalho no texto:

---

<sup>17</sup> As questões apresentadas no MC3 trabalham tanto com a intencionalidade quanto a aceitabilidade, definidos por Koch e Travaglia (2000) como fatores pragmáticos da textualidade. Em sentido amplo, entende-se por *intencionalidade* todas as maneiras como os emissores usam textos para perseguir e realizar suas intenções comunicativas; enquanto *aceitabilidade* inclui a aceitação como disposição ativa de participar de um discurso e compartilhar um propósito. E isso, segundo os autores, está relacionado com a argumentatividade, por meio da qual os conhecimentos são selecionados e estruturados em textos.

3. Há alguma intencionalidade no uso dessa palavra? Se houver, ela está relacionada ao título do texto? Justifique e comprove sua argumentação.  
( ANEXO 3)

Nessa questão, as hipóteses levantadas na pré-leitura e as confirmadas na leitura podem ser reconsideradas pelo aluno. Porém, o mais interessante será a descoberta em relação aos sons das palavras e a sua contribuição de sentido para o entendimento do texto. É possível, por exemplo, fazer uma relação entre a palavra chuva e seus derivados com a representação do som do próprio fenômeno natural que nomeiam e o conflito que permeia o “eu lírico” em relação a “maria”.

Outra questão interessante é a que instiga os alunos a envolverem-se no papel da adjetivação - uma das marcas discursivas mais salientes do posicionamento de quem fala em relação ao mundo que o cerca, visto que adjetivar é assumir valores e exercer uma atividade subjetiva - já que os atributos ou especificações, em geral, não estão propriamente no ser a que o adjetivo se refere, mas na imagem que o sujeito dele faz – dentro do texto (BENITES, 2001). Isso porque o “eu lírico” insiste nesse recurso para caracterizar “maria”. Então, propõe-se uma questão em que se discute a dicotomia caracterizador/caracterizado para revelar o significado do texto:

4. Nesse poema Caso Pluvioso, percebemos que há o uso de poucos substantivos em relação aos adjetivos. Observe a seguinte estrofe:

“Chuvadeira maria, chuvadonha, chuvinhenta,  
chuvil, pluvimedonha!”

Sabendo que os substantivos são caracterizados e os adjetivos caracterizadores, identifique-os nesses versos, além de justificar e comprovar o uso semântico (sentido) e funcional (função) que eles mantêm entre si e qual a contribuição de seu uso para o entendimento do texto.  
(ANEXO 3)

Os alunos sistematizam, por meio desse questionamento, aquilo que já tem chamado a sua atenção: a maneira como o “eu lírico” utiliza-se de caracterizadores, principalmente da classe dos adjetivos, para, em uma gradação, descrever a maneira como “maria” perturba, conflita sua vida. Segundo Travaglia (2001), esta questão também representaria o trabalho com a gramática reflexiva, pois se utiliza da existência de diferentes classes de palavras, pela observação e distinção, neste caso, dos

substantivos e dos adjetivos, bem como certas características destas (os adjetivos são caracterizadores, geralmente acompanham substantivos, podem ser flexionados em gênero e número, etc), para refletir sobre o que o aluno já domina e o que possa não dominar ainda.

Outro questionamento, ainda em relação à morfologia e associado ao sentido do texto, é feito no MC3 (ANEXO 3):

5. Ao longo do poema, verificamos que o “eu lírico” caracteriza “maria” usando também processos de formação de palavras. Nesses processos, há a “criação” de termos diferentes, não encontrados correntemente nos dicionários? Se houver, escolha alguns para a exemplificação e explique qual o efeito de construção de sentido obtém-se por meio dessa descrição de “maria”.  
(ANEXO 3)

Nesse caso, a reflexão pode chegar, por meio da questão morfológica, aos neologismos, bastante utilizados no texto: pluvimedonha, chuvinhenta, chuvadeira, entre outros. Neologismos que caracterizam “maria” segundo a visão do “eu lírico”. É possível percebermos que são usados, em sua maioria, na função de caracterizadores, como se o sujeito da fala tivesse que recorrer a expedientes novos na língua, porque as adjetivações correntes não são suficientes para descrever realmente os sentimentos dele a respeito de “maria”. Daí, pode-se levar o aluno a perceber que a escolha dos recursos lingüísticos geralmente “não é algo sem conseqüência, gratuito, inocente”(TRAVAGLIA, 2001, p.213), mas repleto de intencionalidade.

A questão 6 explora a classificação semântica dos substantivos empregados no poema. Essa possibilidade pode ser considerada válida, já que a questão central é entender por que a língua, por exemplo, tem palavras concretas e abstratas e qual o papel de cada um desses tipos de vocábulos na organização dos texto.

6.O poema de Drummond, como falamos anteriormente, apresenta uma estrutura narrativa, pois fica clara a existência de uma complicação na história de vida do “eu lírico”. Refletindo sobre a idéia central do texto e analisando o aspecto semântico das palavras, mostre se há predomínio de substantivos concretos ou abstratos nos versos e qual a contribuição dessa escolha para o desenvolvimento do conflito do poema. Justifique e comprove sua resposta.  
(ANEXO 3)

Depois da reflexão sobre a caracterização do referente, por meio principalmente de abstrações, justamente para criar ao leitor a imagem do conflito vivido pelo “eu

lírico”, é possível discutir junto aos alunos que, embora em menor número que os adjetivos, há o predomínio de substantivos concretos (chuva, maria, ossos, terra...) em detrimento de abstratos, geralmente com a função de núcleo do sintagma nominal. A partir dessa visão, os alunos podem perceber uma tentativa do protagonista do conflito de mostrar a quem interage com a história que, mesmo o seu problema sendo de cunho emocional, considerado geralmente abstrato, virtual, fruto da imaginação, para ele é muito real, muito concreto, pois o transtorna, o irrita, não o abandona nem por um momento (...*era chuva fininha e chuva grossa/ matinal e noturna...Nossa!*), a ponto de levá-lo à decadência (*Choveu tanto Maria em minha casa/que a correnteza criou asa/e um rio se formou, ou mar, não sei,/ sei apenas que nele me afundei*). Assim, uma das possibilidades que pode ser legitimada é a de que o uso de substantivos concretos auxilia na construção do sentido do texto, por dar maior autenticidade, veracidade ao conflito do “eu lírico”, pois esses termos estabelecem uma comparação metafórica com o problema que é a existência de “maria” em sua vida.

Após essa etapa que pode ser considerada de compreensão inferencial, os alunos são instigados a ampliar os conhecimentos adquiridos, penetrando ainda mais na fase de interpretação ou extrapolação. Diante disso, apresenta-se a seguinte questão para instaurar o trabalho de argumentatividade<sup>18</sup> relativo ao conteúdo do poema *Caso Pluvioso*, partindo das marcas presentes no texto:

7. Os substantivos podem ser classificados semanticamente como comuns ou próprios. Aqueles que designam todo e qualquer indivíduo de uma espécie de seres são chamados de **comuns** e grafados com letra minúscula; já os que denominam um indivíduo particular de uma determinada espécie são classificados de **próprios** e grafados com a primeira letra maiúscula. Pensando nisso, analise o uso do substantivo **maria**, que se refere ao personagem provavelmente causador do conflito do “eu lírico” no poema *Caso Pluvioso*. Se prestarmos atenção, perceberemos que ele é grafado com a letra minúscula em todos os versos em que aparece. Qual será a intencionalidade ao utilizar-se essa marcação diferenciada do substantivo? Justifique e comprove a sua resposta.  
(ANEXO 3)

---

<sup>18</sup> Relacionados à argumentatividade estão, segundo Koch e Travaglia (2000), a intencionalidade e a aceitabilidade (ver nota, p. 96)

Nesse momento, fica clara a natureza plurissignificativa do processo de leitura, pois ela “...deve ser vista como um ato de (re) construção de sentidos, voltada para a existência do leitor, do texto e do autor, engajados em uma prática social de dinamismo, de história e de cultura” (Hila, 1999:65). Assim, a leitura pode assumir diversos sentidos, conforme a percepção do leitor. Algumas possibilidades de respostas apontadas pelos alunos podem ser: atribuir ao “eu lírico” a intencionalidade de comparar “maria” com a chuva e esta ser uma representação dos problemas que o atormentam em sua vida e não uma pessoa específica; ou “maria” ser um símbolo universal da mulher, não ser uma em particular, mas todas as mulheres que passaram pela vida do “eu lírico”; ou, ainda, significar o ser que perde suas características humanas para transformar-se em um instrumento de agonia, irracional.

É bom lembrar que a intertextualidade (KOCH; TRAVAGLIA, 2000), outro fator pragmático, também é incluída na atividade de leitura do texto analisado, pois diz respeito aos fatores que tornam a utilização de um texto dependente de um ou mais textos previamente existentes. Assim, a intertextualidade está presente em todo o processo realizado, porque, segundo os autores, o conhecimento do aluno pressupõe a sua leitura de outros textos e, mais, a sua leitura de mundo.

Logo, percebemos no MC3 a possibilidade de fundamentar o estudo do texto nos mecanismos intra e interdiscursivos de constituição do sentido, utilizando a gramática reflexiva. As atividades aqui descritas e comentadas apontam para a tarefa do professor que, dentre outras, é desenvolver as habilidades dos alunos para a leitura e produção de textos por meio de estratégias consideradas por muitos como inconscientes, mas que na realidade são adquiridas, tornando explícitos mecanismos conhecidos implicitamente.

Travaglia (2001, p.150) considera que a gramática reflexiva, conforme o segundo tipo de atividade proposto por ele<sup>19</sup>, “preocupa-se mais com a forma de atuar usando a língua do que com uma classificação dos elementos lingüísticos e o ensino de nomenclatura que consubstancia essa classificação”. Daí, a necessidade de que haja o

---

<sup>19</sup> O segundo tipo de trabalho com a gramática reflexiva é aquele que propõe atividades as quais focalizam essencialmente os efeitos de sentido que os elementos lingüísticos podem produzir na interlocução, a fim de desenvolver nos alunos a capacidade de compreensão e expressão. ( TRAVAGLIA, 2001, p.150)

conhecimento por parte do professor de uma teoria do discurso e do texto que estruturam o ensino de gramática.

No entanto, uma possível falha no MC3 é a falta de uma proposta para que o aluno produza, a partir dos aspectos analisados, o seu próprio texto, o qual, segundo Possenti(2002), é o melhor caminho para o professor trabalhar o eixo “uso ⇔ reflexão ⇔ uso”, preconizado pelos PCNs (2000). Em nosso ver, o MC3 não desenvolveu a última parte dessa conexão, porque não utilizou, pelo menos nesse material, a aplicação do conhecimento assimilado pelo aluno.

#### 8.1.4 MC4: Descrição e Comentários

O MC4 inicia com um pequeno texto introdutório em que o professor resgata, por meio da escrita, o que foi anteriormente trabalhado em sala de aula. Nesse caso, os alunos envolveram-se em uma atividade de leitura com a música *Família* do grupo Titãs, discutindo as implicações de sentido de sua letra, antes do trabalho com esse material. Assim, há, no MC4 a proposta para a análise de uma tela, sobre o mesmo tema visto na música, do pintor colombiano Botero, *A família*, de 1989 (ANEXO 3), em que aparecem retratados um homem, uma mulher, duas crianças e um animal de estimação, além de um poema de Carlos Drummond de Andrade, com título semelhante, em que se descreve o cotidiano familiar de algumas pessoas (ANEXO 3).

Podemos afirmar, então, que o trabalho com a música *Família*, dos Titãs, serve como uma espécie de pré-leitura para o MC4, possibilitando ao aluno acionar esquemas retidos na memória (KOCH, 2003; LEFFA, 1996; TAGLIABER; PEREIRA, 1997). Além disso, o tema trata de algo que faz parte da realidade cotidiana dele: o ambiente familiar.

A primeira questão do MC4 remete a uma prática de leitura em que o aluno deverá partir do processo de decodificação dos elementos que fazem parte do texto, até a compreensão e interpretação deste (MENEGASSI, 1995):

1. Descreva as características da família representada por Botero, traçando um perfil físico e levantando hipóteses sobre o psicológico das personagens apresentadas, para que possamos

discuti-las posteriormente. Lembre-se também do cenário, o qual é importante para a significação do texto não-verbal. (ANEXO 3)

É possível afirmarmos que, se o aluno interagir com o texto não-verbal, haverá a etapa de decodificação, porque, em um primeiro momento, a leitura buscará o reconhecimento dos símbolos presentes na imagem, embora, na maioria das vezes, para leitores experientes, essa fase ocorra simultaneamente à compreensão. Também é possível dizermos que haverá a etapa da compreensão, porque o aluno tentará o entendimento do texto, captando suas idéias principais, sua forma de organização. E, por fim, haverá interpretação, porque é a fase de reconhecimento da intencionalidade do texto. Por meio de pressuposições, de inferências, do processo de análise dos elementos expostos na imagem, o aluno poderá estabelecer paralelos entre o texto e a sua realidade, ampliando, assim, seu conhecimento de mundo. Neste caso, no levantamento de hipóteses sobre o perfil das personagens retratadas, esse momento transcende o domínio do texto e, talvez, do próprio conhecimento de mundo do aluno.

Nessa leitura, ele pode chegar ao entendimento de que se trata de uma família que adota uma postura aparentemente tradicional: a posição do pai, em pé, no centro da imagem, pode denotar superioridade, autoridade, mas, ao mesmo tempo, proteção em relação aos outros membros da família; a mãe, sentada, pode indicar fragilidade e/ou sujeição à autoridade, e, também, proteção (filha no colo); o filho (semelhante ao pai, em pé), pelo fato de estar ao lado e com a mão entrelaçada com a do pai, pode significar obediência, além de inocência ou busca de proteção; a filha, no colo da mãe, pode denotar fragilidade, meiguice, etc. É a imagem da família, considerada pela maioria como modelo – pai, mãe, um casal de filhos, um animal de estimação, inseridos em uma aparente prosperidade (todos são robustos e vestidos com esmero, em um cenário de fartura), no entanto, as expressões faciais são tristes, contrastando com o ideário burguês de felicidade nesse tipo de relação. Isso possibilita a idéia de crítica, por parte do texto não-verbal, à ilusão que, muitas vezes, envolve a instituição familiar.

Na segunda questão, o elaborador do MC4 inicia um trabalho de análise lingüística, utiliza-se o estudo da categorização das palavras, buscando a predominância de um tipo de classe lexical no poema:

2. O poema de Drummond apresentado é construído a partir de um processo simples chamado *enumeração*, que consiste em uma exposição ou relação metódica de vários elementos. Pensando nisso, que classe de palavras predomina nessa enumeração? Procure justificar a intencionalidade dessa predominância, comprovando com partes do texto. (ANEXO 3)

O enunciado da questão já orienta o aluno em relação à estrutura do texto, no qual predomina o uso de substantivos em frases nominais, colaborando, provavelmente, para a intencionalidade de descrever uma família ao criar sua imagem para o leitor, bem como da casa em que reside. Logo, os substantivos, que constituem a categoria cujo objetivo precípua é o de exprimir o mundo extralingüístico, constituído por *objetos/coisas* (VILELA; KOCH, 2001), são utilizados nesse poema por serem a classe nomeadora por excelência. No poema descrito, nomeiam os seres (três meninos e duas meninas/ o papagaio, o gato, o cachorro) e os objetos (A espreguiçadeira, a cama, a gangorra), os quais também pressupõem os hábitos da família, seus costumes e relações sociais (o cigarro, o trabalho, a reza/ O agiota, o leiteiro, o turco).

Assim, o aluno pode passar a reconhecer que, em uma estrutura descritiva, é passível acontecer o predomínio de nominalizações, devido ao fim do texto de criar uma imagem ao leitor por meio de palavras, neste caso de substantivos, que possam representar o mundo que nos cerca. Assim, entendemos que se está fazendo um trabalho de gramática reflexiva - em que se utilizam conhecimentos metalingüísticos e epilingüísticos (GERALDI, 2002) - pois se questiona em que situação pode e/ou deve ser usada determinada escolha lexical e com que fim, produzindo efeito de sentido ao voltar-se à semântica e à pragmática (TRAVAGLIA, 2001, p.150).

Também, em relação às etapas de leitura, desenvolvem-se, por meio dessa questão, estímulos à compreensão inferencial, a partir da análise de marcas lingüísticas, buscando seu significado para o entendimento do texto. Estimula-se, igualmente, a interpretação, porque se utiliza do conhecimento de mundo do aluno para que ele possa inferenciar sentidos ao texto (MENEGASSI, 1995).

A questão seguinte do MC4, apresenta ao aluno a possibilidade de trabalhar o substantivo com seu caráter de significação metonímica, em que indica uma ação, um costume ou um hábito de um dos membros da família por palavra designativa de outro objeto que tem com o primeiro alguma relação.



3)Na primeira estrofe do poema, entre os membros da família são mencionados a mulher, as crianças, os empregados, os animais. Apesar de o homem não ter sido mencionado de modo explícito, é possível metonimicamente supor sua presença, por meio de alguns nomes presentes na segunda estrofe. Levante hipóteses sobre o fato de ele não aparecer explicitamente e apresente os substantivos que podem estar relacionados a ele.  
(ANEXO 3)

Os objetos que podem estar ligados tradicionalmente à imagem masculina são o cigarro e o palito de dentes (que permanece *nos dentes contentes* de quem pratica a ação). Como estão próximos a outros nomes, eles nos levariam a supor<sup>20</sup> que esse agente esteja ligado a outras ações pressupostas por outros objetos (a espreguiçadeira, a vitrola, etc). Quanto ao fato de a figura paterna não aparecer explicitamente, os alunos podem inferir algumas hipóteses: como a possibilidade de ele ser o provedor e por trabalhar fora de casa<sup>21</sup>. Dessa forma, termina por estar pouco presente no seio familiar, legando à mulher o papel ativo como organizadora da rotina; ou, também, pode ser o narrador que, em terceira pessoa, retrata o desenrolar dos eventos domésticos, de uma forma quase distante, como observador. Para Travaglia (2001), esse tipo de atividade pode levar à discussão da designação lexical em função de uma continuidade de significado do texto o qual, por meio da participação do leitor, leva também a várias possibilidades de sentido.

A questão 4 trata, mais uma vez, das personagens do texto, agora a figura materna:

4)Na enumeração de seres animados e inanimados, apenas um deles – a *mulher* - repete-se em todas as estrofes, sempre acompanhado da oração adjetiva “que trata de tudo”.

a)De acordo com o significado geral do texto, que papel tem a mulher nessa família?

b)Note, no entanto, que na última estrofe, depois de repetir mais uma vez “A mulher que trata de tudo”, acrescentou-se o verso: “e a felicidade”. Assim, sabendo-se que uma parte dos substantivos abstratos denomina sentimentos, aspirações e ações, por que a felicidade estaria associada à mulher?

( ANEXO 3)

Depois de analisar o possível papel do homem na casa, é esperado que os alunos atentem para o fato de a mulher parecer assumir as “rédeas” do lar: é ela que

<sup>20</sup> Trabalha-se, no processo de leitura, as etapas de compreensão e interpretação nessa questão (MENEGASSI, 1995)

<sup>21</sup> No segundo verso da estrofe analisada, aparece também a expressão *o trabalho* que, provavelmente, refere-se a uma atividade fora do ambiente familiar. Como a mulher, pela descrição do texto, ocupa-se com a organização dos afazeres domésticos e com o bem estar dos membros da família durante o seu tempo disponível, é possível que *o trabalho* esteja relacionado ao homem e não a ela.

acompanha o desenvolvimento das crianças, coordena os empregados, supervisiona os afazeres domésticos (primeira estrofe); possivelmente cuida do bem estar do marido e dos outros membros da família, tentando tornar o ambiente harmonioso (segunda estrofe); recebe o agiota, o leiteiro, o mascate, preocupa-se com a saúde da família e tem esperança de melhorar a situação financeira (terceira estrofe). Desse modo, o papel da mulher é provavelmente de mantenedora da organização familiar para que todos os membros sintam-se amparados física e psicologicamente (o palito nos dentes contentes). Os alunos podem apontar também uma possível situação de subserviência da mulher e o substantivo abstrato *felicidade*, colocado ao final da descrição, sob essa ótica, tomaria o sentido de ironia: felicidade dos outros e não a própria.

Contudo, parece mais provável e linear, o narrador associar à mulher a felicidade, embora a rotina familiar muitas vezes ser desgastante, justamente por ela guardar aquilo que todos buscam: a paz, a segurança, a tranquilidade de se estar ao lado dos seus. Tudo isso pode proporcionar a felicidade. E a questão da categorização da palavra felicidade pode fazer com que os alunos sugiram a hipótese de que, da mesma forma que usamos substantivos abstratos para designar sentimentos, é comum ligar a mulher ao aspecto emocional do ser humano. Logo, é ela que transmite essa sensação às outras pessoas.

Novamente vemos, nessa questão como nas anteriores, a aproximação de atividades metalingüísticas às epilingüísticas (GERALDI, 2002), em uma atividade envolvendo a compreensão e a interpretação do texto, como etapas de leitura (MENEGASSI, 1995).

A quinta questão do MC4 pode suscitar aquilo que Possenti (2002) define como um material fecundo para a análise lingüística: o texto do aluno. Este pode propiciar o que esse autor alega ser o processo ideal de se estudar a gramática da língua, seguindo o eixo “uso ⇔ reflexão ⇔ uso”(PCNs, 2000).

5) Partindo do estudo dos textos trabalhados em sala, crie o seu próprio retrato de família, para depois ser partilhado com os outros alunos da sala. (ANEXO 3)

Percebemos, nessa questão, a proposta do elaborador do MC4 para que, por meio de um texto real, em que se trabalha a gramática internalizada do aluno, ele possa

partilhar com os colegas o seu conhecimento. Também propicia a última etapa no processo de leitura, conforme Menegassi (1995), que é a de retenção, a qual diz respeito ao armazenamento das informações mais importantes na memória de longo termo (KOCH, 2003). Essa etapa pode concretizar-se em dois níveis: após a compreensão do texto, com o armazenamento da sua temática e de seus tópicos principais; ou após a interpretação, em um nível mais elaborado.

Um recurso muito utilizado para propiciar a retenção das informações de um texto, além da solicitação de uma produção textual ao final do trabalho de leitura, é a formulação de perguntas e respostas<sup>22</sup>. A esse respeito, Solé (1998) apresenta classificações sobre as relações entre as perguntas e as respostas que podem ser suscitadas a partir de um texto:

- Perguntas de resposta literal: são aquelas cujas respostas encontram-se literal e diretamente no texto. Nesse caso, o êxito nas respostas não assegura que o texto tenha sido compreendido, pois o leitor encontra a resposta construída, sem maiores esforços cognitivos.
- Perguntas para buscar e pensar: trata-se de perguntas cujas respostas podem ser deduzidas, mas que exigem que o leitor relacione diversos elementos do texto e realize algum tipo de inferência.
- Perguntas de elaboração pessoal: são perguntas que tomam o texto como referencial, mas cujas respostas não podem ser deduzidas do mesmo, uma vez que exigem a intervenção do conhecimento e/ou a opinião do leitor, apelando para um trabalho cognitivo mais amplo. Esse tipo de pergunta exige o domínio da representação global do texto para ser respondida.

É possível relacionar essas classificações às etapas de leitura propostas por Menegassi (1995). As perguntas de resposta literal correspondem ao processo de decodificação; as perguntas para buscar e pensar relacionam-se à compreensão do texto; enquanto as perguntas de elaboração pessoal dizem respeito ao processo de interpretação, pois vão além do limite do texto, apelando sobremaneira ao conhecimento do leitor.

---

<sup>22</sup> Tanto o MC3 (ANEXO 4) quanto o MC4 (ANEXO 4) utilizaram-se desse recurso no trabalho de leitura do texto.

No MC4, vemos ainda o uso dos fatores pragmáticos da textualidade, relacionados à coerência do texto (KOCH; TRAVAGLIA, 2000). Quando o professor utiliza o resgate da atividade com a música *Família*, dos Titãs, ele prepara os alunos para o trabalho com os textos verbal e não-verbal que têm a mesma temática. Logo, faz a pré-leitura do texto, envolvendo o fator da situacionalidade, que caminha, segundo esses autores, na direção da situação para o texto, correspondendo ao contexto imediato de interação, em seu sentido estrito, e ao contexto sócio-cultural, em sentido amplo (p.69), já que o momento da comunicação, o papel que os alunos como interlocutores desempenham, seus pontos de vista e outros dados situacionais influirão na compreensão dos textos propostos.

Outro fator também encontrado nessa atividade é a intertextualidade, na medida em que, no processamento cognitivo dos textos apresentados, eles interagem com outros textos. O trabalho com a intencionalidade, mais um fator, é explicitamente solicitado pelo elaborador do MC4 em praticamente todas as questões, buscando, nas marcas textuais, a construção de sentidos. Já a aceitabilidade, dependerá do aluno, pois é necessário que ele consiga perceber a coerência do texto, dando-lhe a interpretação que lhe pareça cabível (KOCH; TRAVAGLIA, 2000).

Algo que é interessante e que não foi privilegiado nas questões, pelo menos aparentemente, é o cotejo entre o texto não-verbal e o verbal, para que o aluno levantasse hipóteses sobre as suas semelhanças, seus contrastes, suas concessões.

## 8.2 MATERIAL COMPLEMENTAR: ANÁLISE

Vamos resgatar agora a idéia final do Ato III, Cena II, em que nos propusemos a analisar o processo atitudinal dos professores de LM nas primeiras séries do Ensino Médio, na escola pesquisada, diante do MA. Percebemos, ao longo desta Cena, que a postura entre eles diverge, formando pelo menos dois grupos: aquele que segue estritamente uma concepção de língua e, conseqüentemente, de gramática, centrada principalmente na normatividade e no descritivismo (MC1, MC2) sem uma preocupação maior com atividades epilingüísticas (GERALDI, 2002); e aquele em que percebemos uma tentativa de estudar a gramática da língua respaldada na semântica e na

pragmática (MC3, MC4). Esse último utiliza-se também da metalinguagem, porém parecendo objetivar o epilingüístico, privilegiando o eixo “uso ⇔ reflexão ⇔ uso”, preconizado pelos PCNs (2000), mesmo podendo não ser considerado como ideal, pelo fato de, por exemplo, ambos não iniciarem a reflexão por meio do texto do aluno, ou o MC3 não solicitar, após o trabalho lingüístico com o texto, uma produção textual em que se pudesse refletir o conhecimento assimilado por ele. (POSSENTI, 2002; GERALDI, 2002).

Logo, o primeiro grupo apontado (MC1, MC2) coaduna-se com a parte da apostila que reproduz uma visão da língua como código e abstração, partindo de uma prática descontextualizada, em que o texto, quando aparece, serve somente de pretexto para o trabalho com definições e regras, sem preocupações com o contexto real de interlocução (BAKHTIN, 1995). Nesse caso, o texto é concebido ou como produto do pensamento do autor, só cabendo ao leitor capturar essa representação mental; ou como resultado da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, que precisa apenas reconhecer o código, o qual é considerado explícito no texto (KOCH, 2003, p.16). Esta última visão resulta de uma concepção de língua como instrumento de comunicação, e aquela, de uma concepção de língua como representação do pensamento. Em ambas, o leitor/ouvinte ou “decodificador” possui somente um papel passivo.

Corroborando para esse entendimento sobre o MC1 e MC2 a própria fala<sup>23</sup> dos professores elaboradores desse material que, quando questionados sobre qual a concepção de linguagem que rege as suas aulas de gramática, apresentaram as seguintes respostas: língua é instrumento de comunicação, estando a gramática a serviço da expressão de idéias e de sentimentos (elaborador do MC1); a linguagem serve à comunicação, tornando-se a gramática um pilar para o indivíduo se expressar corretamente, ao possibilitar a segurança na construção de suas orações (elaborador do MC2). Percebemos, assim, que ambos expõem uma concepção normativista e tecnicista da linguagem<sup>24</sup>, em que a principal estratégia de ensino-aprendizagem volta-

<sup>23</sup> A fala dos professores, transcrita de forma livre, encontra-se no Anexo 4.

<sup>24</sup> Na concepção normativa predomina a pedagogia do *Certo* e do *Errado*, em que se usa de preconceito com as demais formas de uso da língua que não a das classes dominantes, guiando a fala pelo padrão escrito. Já a tecnicista

se para aulas expositivas, com exercícios individuais ou coletivos, correções, textos para exploração da gramática e pesquisa. Embora afirmem também utilizarem vídeos, paródias, produções de textos, jornais e revistas, se estes forem explorados na busca de *gramatiquices e normativismo* (FARACO, 2003), serão práticas estéreis.

Quando questionados sobre qual o papel do MA, os responsáveis pelo MC1 e MC2, responderam que ele é a base para as suas aulas, porém não é o único material. Sempre que consideram necessário, complementam a sua prática com outros instrumentos didáticos. Então, parece-nos que o maior empecilho para que esses professores privilegiem uma concepção de linguagem mais direcionada para a interação é o desconhecimento ou a falta de compreensão do que isso significa nas aulas de gramática, transparecendo o que eles assimilaram em sua formação acadêmica: um ensino dirigido à informação, em que possuem um papel, não de produtores do conhecimento, mas de reprodutores deste. (GERALDI, 2002). Portanto, enquadram-se no que chamamos de professores informadores<sup>25</sup>.

Quanto ao segundo grupo (MC3, MC4), percebemos que ele procura estar de acordo com uma prática de língua interacionista, coadunando as atividades desse tipo presentes no MA<sup>26</sup> com o MC elaborado para subsidiar o ensino-aprendizagem em sala de aula. Assim, esse trabalho procura focalizar os efeitos de sentido que os elementos lingüísticos podem produzir na interlocução, a fim de desenvolver as habilidades previstas nos PCNs (1999), como, por exemplo, relacionar o aprendido com o observado, ou reconhecer a linguagem como forma de constituição dos conhecimentos e das identidades.

Em relação à concepção de linguagem que rege as suas aulas de gramática, a fala desse grupo assemelha-se. O professor responsável pelo MC3 diz que procura partir sempre do uso da linguagem para a sua reflexão, do dado para o novo, privilegiando, nas atividades lingüísticas, tanto o epilingüístico quanto o metalingüístico,

---

está ligada ao estruturalismo e ao gerativismo, criticados pela visão bakhtiniana, a qual defende que o objeto de estudo de cada uma delas, ao reduzir a linguagem ou a um sistema abstrato de formas (objetivismo abstrato) ou à enunciação monológica isolada (subjetivismo idealista), deturpa a natureza real da linguagem como código ideológico. (BAKHTIN, 1995)

<sup>25</sup> Ver Ato II, Cena III, p.24-25.

<sup>26</sup> As atividades EP1, EP2 e EP3 do MA (ANEXO 2) ilustram essa tentativa.

tentando conscientizar o aluno de que este é um auxiliar para a legitimação daquele, e ambos podem estar envolvidos em uma prática reflexiva sobre a língua. Já o elaborador do MC4 afirma que a linguagem deve estabelecer um vínculo entre o aluno, o professor e a realidade que os cerca. Para ele, o desenvolvimento de competências e habilidades deve partir do contexto do aluno ou de assuntos que o interessem, envolvendo aspectos semânticos e funcionais que o auxiliem na aplicabilidade lingüística. Ambos atribuem importância às etapas de leitura pertinentes ao trabalho com o texto, as quais buscam preceder às atividades de análise lingüística, para, enfim, resultar em uma produção textual, a qual viabiliza contemplar todo o processo envolvendo o ensino dos conteúdos de LM.

Essa fala corrobora para acreditarmos que a concepção de linguagem valorizada na prática desses professores aproxima-se da interacionista. Tanto que a estratégia mais adotada para o ensino de LM, segundo eles, é aquela que parte do texto, em atividades de leitura, ou da descrição das várias formas de uso da língua, para, depois, privilegiar a análise lingüística, em que a aplicação de metalinguagem é facultativa, em um processo que possibilita utilizar a reflexão da gramática teórica, mas que a ênfase é na textual, voltada à semântica e à pragmática.

O uso do manual didático, para os elaboradores do MC3 e MC4, está relacionado à organização do conteúdo programático, sem impedir a sua adaptação às necessidades reais dos alunos, porque ele é apenas um dos instrumentos utilizados em sala de aula e não um gerenciador das atividades escolares.

Assim, de acordo com o PP da escola, no que tange às competências e habilidades que devem ser desenvolvidas na disciplina de LM, inseridas em uma concepção dialógica de linguagem, apenas os MC3 e MC4 conseguiram abarcar a maioria dos objetivos propostos<sup>27</sup>, mesmo que não em sua totalidade: relacionar texto e contexto; confrontar e analisar diferentes posições a partir do texto e presentes nele; trabalhar textos literários que possibilitem entender a literatura como manifestação cultural; desenvolver a capacidade de leitura, de escrita e de expressão oral; e,

---

<sup>27</sup> Esses objetivos estão descritos no Ato III, Cena I, p.43.

finalmente, levar o aluno a entender e usar a LM como geradora de significados e de sentidos.

Conforme Faraco (2003, p.11), se o ensino de gramática deve servir como um dos suportes para garantir a melhor comunicação entre os usuários da língua, não pode ser *conservador, impositivo e excludente*, uma vez que, como professores, estamos construindo a história de pessoas que necessitam olhar o mundo sob o prisma de sujeitos. Assim, nossa postura deve ser reflexiva, coadunando a razão e a sensibilidade, a fim de sempre verificar se existe coerência metodológica entre aquilo que propõem as tendências de ensino, fundamentadas na semântica e na pragmática, e o que realmente fazemos, para que não coloquemos as mãos sobre nossos olhos e nada avistemos, tornando nossa prática em sala de aula improdutiva.



## 9. ATO IV – DESFECHO – O MUNDO DE SOFIA

“O major colocou o braço no ombro de Hilde.

- Você está ouvindo como é bonito o som da água batendo nas pedras?
- Sim.
- Amanhã vamos colocar o barco na água.
- Mas você está ouvindo como é estranho o sussurro do vento? Você está vendo como tremulam as folhas dos álamos?
- Este é um planeta vivo, Hilde.
- Numa passagem você escreveu sobre o que às vezes está “nas entrelinhas”.
- Sim?
- Talvez também haja alguma coisa “nas entrelinhas” desse jardim.
- De qualquer forma, a natureza é cheia de mistérios. E agora estamos falando das estrelas do céu.
- Logo haverá também estrelas na água.
- Certo. Era assim que você chamava as fosforescências do mar quando era pequena. E de alguma forma você estava certa. As fosforescências do mar e todos os outros organismos compõem-se dos mesmos elementos que foram fundidos um dia para formar uma estrela.
- Nós também?
- Sim, nós também somos poeira estelar.” (GAARDER, 1996, p.544-545)

Iniciamos nossa reflexão pensando sobre as questões que comumente envolvem o ensino de gramática no Brasil: se devemos ensiná-la em sala de aula e, no caso de uma resposta positiva, qual é a maneira adequada desse ensino concretizar-se. Para encontrarmos um parecer sobre esse tema, recorreremos às concepções de linguagem que regem o ensino de LM e dos Parâmetros Curriculares Nacionais os quais orientam escola e professores nessa tarefa. Refletimos também sobre a relação entre o professor, o material didático e os diferentes tipos de gramática que podem ser viabilizados na prática profissional.

A partir dessa fundamentação, analisamos como se tem concretizado o ensino de gramática, a fim de o aluno dominar as modalidades lingüísticas de expressão, e qual a concepção de linguagem que orienta esse estudo em sala de aula. Para isso, pesquisamos o material didático utilizado pela escola e pelos professores na construção desse processo cognitivo-discursivo (PCNs, 1999), uma vez que nele estão também registradas a prática envolvendo a língua, bem como a noção de gramática que eles adotam.

Sabemos que o LD – e, por extensão, o MA - tem sido, há muito, criticado como o instaurador das inquietudes no universo escolar, principalmente por implicar a

redução da autonomia intelectual dos professores, tornando-se, na maioria das vezes, a única fonte de informação e atualização acessível. Contudo, nesta pesquisa, percebemos que a grande peça nesse jogo é a figura do professor, é ele quem gerencia esse relacionamento. Para Neves (2002), é fato que em grande parte dos compêndios escolares há problemas como confusão de critérios, sobrecarga de teorização, grande preocupação com definições, mau aproveitamento do texto, limitação das atividades propostas, os mesmos que também detectamos no MA analisado. Contudo, não podemos transferir a responsabilidade total das falhas do ensino para esse material didático. Afinal, quem o usa somos nós, os mestres.

Acreditamos que, o grande enigma no ensino de LM e, por conseguinte, de gramática, é a forma como nós, professores, o contemplamos. Se o virmos somente como atividade de exercitação da metalinguagem, em que a normatividade ocupa o patamar principal, desprezaremos praticamente qualquer reflexão e operação sobre a linguagem, realizando um trabalho fragmentado no qual, de um lado está a leitura e a redação, e, de outro, a gramática. Nesse sentido, para Neves (2002), estaremos apenas transmitindo conteúdos geralmente expostos no livro didático em uso, partindo da taxonomia das entidades aos quadros de flexão, passando por subclassificações, tanto de base nocional como de base morfológica, como presenciamos nas unidades analisadas do MA, em que o trabalho reflexivo ficou diluído.

Concordamos com Staub (1987, p.30) quando afirma que o “ensino do português deixará de ser caótico quando os professores tiverem melhor formação lingüística, quando conhecerem melhor a situação lingüística dos alunos. A aula de português não pode ser pura decoreba de regras de pouca ou nenhuma aplicação”. Possenti (2002, p.16) também reitera esse aspecto, afirmando que, no “caso específico do ensino de português, nada será resolvido se não mudar a concepção de língua e de ensino na escola (o que já acontece em muitos lugares, embora às vezes haja discursos novos e uma prática antiga)”. Em relação a essa última acepção, percebemos, por exemplo, no cotejo entre o PP da escola pesquisada e do MA adotado pela mesma, em muitos momentos, uma dissociação entre o que se prega na teoria e o que se propõe para a prática.

Mas, recuperando uma das hipóteses propostas no início de nosso estudo, será possível propiciar o trabalho de reflexão sobre a língua, por meio do estudo gramatical do texto? Acreditamos que sim e isso pode ser comprovado em nossa análise do MC elaborado pelos professores que fizeram parte desta pesquisa, na qual demonstramos a postura de docentes que procuram enfatizar atividades propiciadoras da interação comunicativa (MC3 e MC4), utilizando uma metodologia que contempla as etapas de leitura pertinentes ao texto, a análise lingüística e, segundo eles, geralmente a produção textual. Assim, falar “contra a ‘gramatiquice’ não significa propor que a escola só seja “prática”, não reflita sobre questões da língua. Seria contraditório propor essa atitude, principalmente porque se sabe que refletir sobre a língua é uma das atividades usuais dos falantes e não há razão para reprimi-la na escola. Trata-se apenas de reorganizar a discussão, de alterar prioridades”. (POSSENTI, 2002, p.56)

Precisamos, sob essa ótica, desmistificar a idéia de que em sala de aula não se deve ensinar gramática, porque isso implica negar também a sistematicidade da língua portuguesa. Ledo engano acharmos que o enfoque no uso, por exemplo, signifique que os aspectos gramaticais perdem espaço na prática. Certamente, os fenômenos gramaticais estão presentes como objetos de observação, de descrição e de categorização, sendo indispensáveis ao estudo do discurso. Reside nesse aspecto a nossa maior tarefa como professores de LM, que é aliar a análise lingüística às situações de uso efetivo da linguagem, para, em seguida, construir explicações e descrições centradas nas regularidades observadas em textos significativos do aluno, e textos de circulação, porque assim ele terá condições de expandir sua capacidade de monitoramento das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a habilidade de analisar criticamente o mundo à sua volta. Somente dessa forma a gramática deixará de assumir uma posição intransigente para ser libertadora, tornando o usuário da língua um sujeito de sua própria prática.

Logo, no ensino de LM, o domínio efetivo e ativo de uma língua dispensa, na maioria das vezes, o domínio de uma metalinguagem técnica. Uma distinção clara entre os vários conceitos de gramática, e a compreensão de que a língua não é uma estrutura uniforme, para Possenti e Ilari (1987), pode ser ponto de partida para a

criação de uma nova imagem do professor de LM, sendo que a competência e a segurança dependem da amplitude de sua vivência e curiosidade intelectual.

“Ter uma concepção clara sobre os processos de aprendizagem pode ditar o comportamento diário do professor de língua em sala de aula. Por exemplo, se ele dá aos alunos exercícios repetitivos (longas cópias, exercícios estruturais, preenchimento de espaços vazios etc), é porque está seguindo (saiba ou não – daí a importância de ter idéias claras!) uma concepção de aquisição de conhecimento segundo a qual não há diferenças significativas entre os homens e os animais em nenhum domínio de aprendizagem ou de comportamento” (POSSENTI, 2002, p.24)

Segundo Geraldi (2002, XXVIII), na busca pela formação, a mudança só se produz na coletividade e “não há ponte entre teoria e prática. A práxis exige construção, permanente, sem cristalizações de caminhos. Na práxis, alteram-se sujeitos envolvidos e percepções sobre o próprio objeto. Em se tratando de objeto que se move, se constitui, a própria natureza do objeto destrói pontes enquanto caminhos que se fixam. Então, é preciso eleger o *movimento* como ponto de partida e como ponto de chegada, que é a partida”.

Constatamos que, nesse aspecto, embora todos os professores que participaram desta pesquisa tenham mencionado o interesse em uma formação continuada, a maneira como a instituição possibilita esse estudo, mesmo sendo válida, é muito doméstica, sem ser realmente adequada: apenas participações esporádicas em cursos, em palestras ou em seminários sobre educação, além de formação, na própria instituição, de grupos de estudo. E essa questão da atualização do professor de Ensino Fundamental e Médio deve ser levada muito a sério. Segundo Neves (2002), precisa ser uma ação continuada, interagindo permanentemente com fontes que propiciem o conhecimento, que podem ser a universidade ou órgãos especialmente constituídos para a função. Na visão da autora, ações episódicas não funcionam, podendo até “desestabilizar os processos, quer por desestímulo criado por uma consciência de impotência, quer pela própria confusão que conceitos mal digeridos podem provocar”.(NEVES, 2002, p.232)

Por isso, é necessário que conquistemos autonomia como professores, a qual não tem um ponto final, mas se vai construindo cotidianamente, por meio de nossa capacidade de admirarmo-nos sempre com as coisas; de ampliarmos incessantemente

a nossa compreensão da realidade; de analisarmos as situações em diferentes perspectivas; de não nos acostumarmos com os paradigmas; enfim, de pensarmos que a vida e tudo que a cerca é um grande enigma, um Mundo de Sofia.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, I. Análise dos textos na sala de aula: elementos e aplicações. In: **Língua e ensino: dimensões heterogêneas**. MOURA, D. (org). Maceió: EDUFAF, 2000.
- BAGNO, M. **Preconceito lingüístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V. N). **Marxismo e Filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 1995.
- BECHARA, E. **Ensino da gramática: Opressão? Liberdade?**. São Paulo: Ática, Série Princípios, 1985.
- BENITES, S. Leitura e análise lingüística. In: V Semana de Letras da FAFIJAN, Jandaia do Sul. **Anais da V Semana de Letras da FAFIJAN: A formação do professor de língua e literatura**. Jandaia do Sul: FAFIJAN, 2001, p. 39-44.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases**. São Paulo: Saraiva, 1997.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília, 2000.
- BRITTO, L. P. A concepção de língua e gramática nas produções didáticas. **Leitura: teoria & prática**. Campinas: UNICAMP, n.29, junho/1997.
- \_\_\_\_\_; D'ANGELIS, W.R. **Gramática de preconceitos**. Disponível em: <<http://www.leiabrasil.org.br>>. Acesso em: 10 mar. 2002.
- CABRAL, L. S. Processos psicolingüísticos de leitura e a criança. **Letras de Hoje**. 19(1): 7-20, 1986.
- CARMAGNANI, A. Ensino apostilado e a venda de novas ilusões. In CORACINI, M. J. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999, p. 45-55.
- CAVALCANTI, M. C. e MOITA LOPES, L. P. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. **Trabalhos em Língüística Aplicada**. Campinas: UNICAMP, vol.17, 1991.
- CELANI, M. A. A. A relevância da Linguística Aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. In: **Aspectos de Lingüística Aplicada: estudo em homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn**. FORTKAMP, M. B. M. e TOMITCH, L. B. M. (orgs.). Florianópolis: Insular, 2000.
- CHALLITA, M. **Os mais belos pensamentos de todos os tempos**. 5. Ed. Rio de Janeiro: Graphos, 2000.

CHAVES, Rita. **Carlos Drummond de Andrade**. São Paulo: Scipione, 1993, p. 88. (Margens do Texto).

CORACINI, M. J. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999.

FARACO, C. A. et al. **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez, 1997, p. 49-59.

\_\_\_\_\_. **Ensinar X Não ensinar gramática**: ainda cabe essa questão? 2003 (mimeo).

FERNANDES, M. **Fábulas fabulosas**. 11. Ed. Rio de Janeiro: Nórdica, 1985, p.112.

FRANCHI, C. Mas o que é mesmo 'Gramática'? In LOPES, H. V. et al. **Língua portuguesa: o currículo e a compreensão da realidade**. São Paulo, Secretaria da Educação/Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1991.

FULGÊNCIO, L.; LIBERATO, Y. **A leitura na escola**. São Paulo: Contexto, 1996.

GAARDER, Jostein. **O mundo de Sofia**: Romance da história da filosofia. 19. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

GERALDI, J. W. A destruidora didática dos livros. **Jornal Leia**, São Paulo, n. 89, p.41-43, mar. 1986.

\_\_\_\_\_. Livro didático de língua portuguesa: a favor ou contra? **Leitura**: teoria e prática. V.6, n.9, p.4-7, jun.1987.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e ensino**. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

\_\_\_\_\_. **Portos de passagem**. 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GOODMAN, K. S. Reading: a psycholinguistic guessing game. In: SINGER, H. & RUDELL, R. **Theoretical models and process of reading**. IRA, Newark, Delaware, 1967.

HILA, C. V. D. Concepção de leitura nas tarefas de casa de Português: da emergência ao silenciamento do sujeito crítico. **Acta Scientiarum**, v. 21, n.1, p. 63-69,1999.

\_\_\_\_\_. **Linguagem, códigos e suas tecnologias**. Projeto Político Pedagógico do Colégio Nobel para o Ensino Médio. Maringá, 2000. Apostila digitada.

KATO, M. A. A conceitualização gramatical na história, na aquisição e na escola. **Trabalhos em lingüística aplicada**, Campinas, n.12, 13-22, jul./dez.1988.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. **Texto e Coerência**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura**. Uma perspectiva psicolingüística. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 1996.

LUFT, Celso Pedro. **Língua e Liberdade** – por uma nova concepção de língua materna. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 1994.

MENEGASSI, R. J. Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor. **Revista UNIMAR**, Maringá, v. 17, n. 1, 85-94, 1995.

NEVES, M. H. de M. **Gramática de Usos do Português**. São Paulo: UNESP, 2000.

NEVES, M. H. de M. **A gramática**: história, teoria e análise, ensino. São Paulo: UNESP, 2002.

PERFEITO, A. M. **Ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa no Brasil**: breve abordagem histórica e reflexiva sobre programas e formação de professores. 2003 (No prelo).

PERINI, M. A. Ensinar gramática: sim ou não? In: II seminário integrado de ensino de língua e literatura, Porto Alegre. **Anais do II seminário integrado de ensino de língua e literatura**. Porto Alegre: PUC-RS/Yásigi, 1986, p.3-15.

\_\_\_\_\_. **Para uma nova gramática do português**. São Paulo: Ática, 1989.

\_\_\_\_\_. **Sofrendo a gramática**. São Paulo: Ática, 1997.

\_\_\_\_\_. **Gramática descritiva do português**. 4. Ed. São Paulo: Ática, 2000.

PILAR, I. A redação do vestibular como gênero. In: **Gêneros textuais**. MEURER, J. e MOTTA ROTH, D. (orgs). Bauru: EDUSC, 2002, p. 159-174.

POSSENTI, S.; ILARI, R. Ensino de língua e gramática: alterar conteúdos ou alterar a imagem do professor. In: CLEMENTE, E.; KIRST, M. H. B. (orgs). **Lingüística aplicada ao ensino do português**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987, p. 18-31.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. 8. Ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

RAMOS, K. A. H. P. Considerações a respeito do livro didático de português. In: Grupo de Estudos Lingüísticos XXIX. Anais de Seminários do GEL de XXIX. UNESP, Assis, 2000, p. 735-741.

RODRIGUES, A. M. **Sonetos de Camões**. Roteiro de Leitura. São Paulo: Ática, 1993.

ROCCO, M. T. F. **Literatura/ensino**: uma problemática. 2. Ed. São Paulo: Ática, 1992.

RUMELHART, D. E. Understanding Understanding. In: FOLLD, J. **Understanding reading comprehension**. IRA, Newark, Delaware, 1985.



- SALINGER, J. D. **O apanhador no campo de centeio**. 13. Ed. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1998.
- SILVA, O. R. K. da. O espaço para a formação do leitor crítico. **Revista UNIMAR**, Maringá, 19 (1):85-109, 1996.
- SMITH, F. **Reading**. Cambridge: Cambridge University Press, 1978.
- SOARES, M. et al. **Ensinando comunicação em língua portuguesa no 1º grau** – Sugestões metodológicas 5ª a 8ª séries. Rio de Janeiro: MEC/Departamento de Ensino Fundamental/FENAME, 1979.
- SOLEÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SOUZA, D. M. de. Gestos de Censura. In: CORACINI, M. J. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999, p. 57-74.
- STANOVICH, K. E. Toward an Interactive-Compensatory Model of the Individual Differences in the Development of Reading Fluency. **Reading Research Quarterly**, 16:32-71, 1980.
- STAUB, Augustinus. Perguntas e afirmações que devem ser analisadas. In: CLEMENTE, E.; KIRST, M. H. B. (orgs). **Linguística aplicada ao ensino do português**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987, p. 18-31.
- SUASSUNA, L. **Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática**. Campinas: Papyrus, 1995.
- \_\_\_\_\_. O que são, por que e como se escreveram os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – O professor como leitor de propostas oficiais de ensino. In MARINHO, M.; SILVA, C.S.R da (orgs). **Leituras do professor**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p.175-184.
- TAGLIABER, L. K. ; PEREIRA, C. M. Atividades de pré-leitura. **Gragoatá**, v. 92, p. 73-92, 1997.
- TRAVAGLIA, L.C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- VAL, M. da G. C. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- VILELA, M.;KOCK, I. V. **Gramática da Língua Portuguesa**. PT, Coimbra: Almedina, 2001.
- WITZEL, D. G. **Identidade e Livro Didático: movimentos identitários do professor de Língua Portuguesa**. Maringá, 2002.175 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – PLA, Universidade Estadual de Maringá.
- ZANINI, Marilurdes. Uma visão Panorâmica da teoria e da prática de Língua Materna. **Acta Scientiarum**, v. 23, n.1, 53-60,1999.

## **ANEXOS**

### **ANEXO 1**

HILA, C. V. D. **Linguagem, códigos e suas tecnologias**. Projeto Político Pedagógico do Colégio Nobel para o Ensino Médio. Maringá, 2000. Apostila digitada.

### **ANEXO 2**

**Material do professor**. Nobel Sistema de Ensino. Maringá: Liceu, 2002, p. 1-16.

### **ANEXO 3**

Material complementar elaborado pelos professores das primeiras séries do Ensino Médio do Nobel Sistema de Ensino, participantes desta pesquisa. Maringá, 2002.

### **ANEXO 4**

Entrevista realizada com a Coordenação Pedagógica e com os professores das primeiras séries do Ensino Médio do Nobel Sistema de Ensino, participantes desta pesquisa. Maringá, 2002.

## **ANEXO 1**











































## **ANEXO 2**









































**ANEXO 3**

**MATERIAL COMPLEMENTAR ELABORADO PELOS PROFESSORES DO NOBEL SISTEMA DE ENSINO**  
(Primeiras séries do Ensino Médio)

**MC1**

1-UFPR

- 1) O cônjuge se aproximou.
- 2) O servente veio atender-nos.
- 3) O gerente chegou cedo.

Não está claro se é homem ou mulher:

- a) no primeiro período;
- b) no segundo período;
- c) no terceiro período;
- d) no primeiro e no segundo períodos.
- e) no segundo e no terceiro períodos.

2- Padre Antônio Vieira foi um escritor que viveu no Brasil no século XVII, época em que nosso país era colônia de Portugal. Em um de seus sermões, Pe. Vieira, criticando representantes da administração portuguesa no Brasil, diz o seguinte:

“Perde-se o Brasil, Senhor, porque alguns ministros de Sua Majestade não vêm cá buscar o nosso **bem**, vêm cá buscar os nossos **bens**”.

Baseando-se na diferença de sentido existente entre os substantivos destacados, explique a crítica contida neste trecho.

3- Selecione a alternativa que completa corretamente as lacunas da frase apresentada.

“Os acidentados foram encaminhados a diferentes clínicas \_\_\_\_\_”.

- e) médicas - cirúrgicas
- f) médica - cirúrgicas
- g) médico - cirúrgicas
- h) médicos - cirúrgicos
- i) médica – cirúrgicos

4) Leia:

**Jacaré e capivara surgem no rio Pinheiros, em SP**

Mais uma vez, em meio a poluição e detritos, dois animais de grande porte foram vistos nas margens do rio Pinheiros, no sentido Pinheiros-Morumbi. **Um jacaré**, com cerca de 1 metro e meio, tomava banho de sol entre as pontes da Cidade Universitária e do Jaguaré. A 700 metros dele, **uma capivara** – o maior dos roedores – devorava tufos de mato. [...]

(Folha de São Paulo)

- c) Por alguma razão, o redator do texto terá de reescrevê-lo, indicando que o primeiro animal citado é do sexo masculino, e o segundo, do sexo feminino. Como ele deverá reescrever o sexo dos animais?
- d) Dê a classificação desses substantivos quanto ao gênero.

5) Leia:

### De guarda-sol a chamariz de fêmea

A embalagem que envolve o homem também barra a radiação. A melanina – o pigmento que dá cor à pele - bloqueia a entrada dos raios ultravioleta emitidos pelo Sol, nocivos aos órgãos internos. Em outros animais, os pigmentos fazem mais do que isso. Tingem e estampam o corpo, como num disfarce. É o caso das zebras. As listas escuras não se confundem com o ambiente das savanas africanas que elas habitam. Mas, quando um bando é atacado por um leão, a dança das listras deixa o predador atordoado sem distinguir onde acaba um corpo e começa outro.

Colorida ou sem cor, a pele participa ativamente da atração sexual. Tanto no sapo, que enche o saco vocal para “cantar” a fêmea, quanto na fragata, que infla uma pelanca vermelha do pescoço, para chamar a atenção da parceira. Como nessa ave marinha, a sua pele, leitor, também pode mudar de aparência, de uma hora para outra. Quem é que nunca ficou vermelho de acanhamento diante um sedutor “olhar 43?”

A diferença é que, no seu caso, provavelmente, você preferia não chamar a atenção dessa maneira.

(Superinteressante, jan. 1997.p.60.)

10. Copie o título desse texto, passando-o para o plural.

11. Reescreva o trecho abaixo, utilizando o feminino de **leão**.

“Mas, quando um bando é atacado por um leão, a dança das listras deixa o predador atordoado, sem distinguir onde acaba um corpo e começa outro”.

12. O que é a “embalagem que envolve o homem?”.

13. “Como nessa ave marinha, a sua pele, leitor, também pode mudar de aparência...”.

Qual é a ave marinha de que fala o texto?

14. Retire do texto:

- um substantivo coletivo;
- dos substantivos epicenos;
- cinco substantivos abstratos que nomeiem ações.

**MATERIAL COMPLEMENTAR ELABORADO PELOS PROFESSORES DO NOBEL  
SISTEMA DE ENSINO**  
(Primeiras séries do Ensino Médio)

**MC2**

1. Leia este texto curioso:

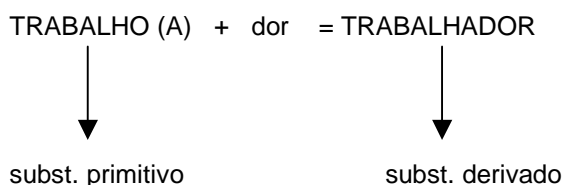
**Chulé psicológico**

Uma equipe japonesa do Centro de Pesquisa Shishedo, de Yokohama, foi premiada pelas valiosas pesquisas sobre as causas do chulé. De fato, a pesquisa, em si, é séria. O engraçado foi a conclusão do trabalho, que parece não concluir nada: “Quem acha que tem chulé, sempre tem, e quem acha que não, não tem mesmo.” (Superinteressante, abril 1995.)

01- Retire do texto:

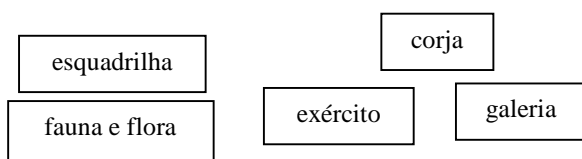
- um substantivo próprio:
- um substantivo coletivo:
- dois substantivos comuns e simples:
- dois substantivos abstratos:

02- A palavra **trabalho**, que aparece no texto, é um substantivo primitivo, ou seja, ela pode dar origem a um substantivo derivado. Veja:



Que outra palavra do texto, somada à partícula **DOR**, dá origem a um substantivo derivado?

03- Reescreva as frases, substituindo as expressões destacadas pelos coletivos a elas correspondentes:



- A polícia procura um **conjunto de bandidos e malfeitores**.
- Um **conjunto de aviões** sobrevoou a cidade.
- O desmatamento está prejudicando o **conjunto de animais** e o **conjunto de plantas** da região.
- Na minha última viagem, visitei um **conjunto de quadros e fotos** e gostei muito.
- Um **conjunto de soldados** protege as fronteiras de nosso país.

04- Leia o texto abaixo:

**Um cientista americano investiga com exames de DNA a existência de uma preguiça gigante, extinta há 3 mil anos na Floresta Amazônica.**

- Como sabemos que se trata de um cientista e não de uma cientista?
- O que nós teríamos que acrescentar ao substantivo **preguiça** para indicar seu sexo?

## MATERIAL COMPLEMENTAR ELABORADO PELOS PROFESSORES DO NOBEL SISTEMA DE ENSINO (Primeiras séries do Ensino Médio)

### MC3

No segundo bimestre de 2002, na disciplina de Gramática, trabalhamos vários aspectos lingüísticos que são estruturados em níveis de organização: níveis **fonológico** (dos fonemas: de sua organização em sílabas e da prosódia), **morfológico** (dos morfemas e de sua combinação em palavras), e **semântico** (do significado das palavras).

Sobre o trabalho com os sons das palavras (nível fonológico), começamos por lembrar que a possibilidade de manipulá-los é freqüentemente explorada pelos poetas, que fazem uso constante de **aliterações** (repetição de fonemas consonantais em vocábulos próximos ou distantes - desde que simetricamente dispostos – em uma ou mais frases ou versos) e **assonâncias** (repetição de sons vocálicos similares em palavras diferentes em uma disposição próxima ou simétrica).

Além desses recursos, há também a construção das chamadas **onomatopéias**, formas em que os sons são utilizados simbolicamente para fazer referência a sons característicos dos próprios objetos ou eventos nomeados.

Da mesma maneira como o usuário da língua pode explorar os recursos fonológicos, também pode explorar seus recursos morfológicos para obter efeitos de sentido particulares. Estes estão na base da criação de muitos **neologismos**, que, como o próprio nome indica, são novas palavras ou enunciados criados para atender às necessidades específicas de determinados contextos de uso da linguagem.

Além disso, neste terceiro bimestre, ainda inseridos na morfologia, iniciamos nossos estudos sobre **Classes de Palavras**, especialmente sobre **substantivos** e **adjetivos** e sua classificação **morfológica, derivacional, sintática e semântica**,

Diante disso, proporemos uma análise fonológica, morfológica, sintática e semântica do texto *Caso Pluvioso* de Carlos Drummond de Andrade.

Em um primeiro momento, antes de lermos o texto, será interessante levantarmos hipóteses sobre qual o tema proposto no poema. Assim, atente para as seguintes questões:

1. Quais os possíveis sentidos para a palavra *caso* e para a palavra *pluvioso*?
2. A junção das duas palavras pode pressupor o quê?
3. É possível, na sua realidade, perceber nesse título um contexto, uma história?

Muito bem, agora vamos fazer a leitura do texto de forma colaborativa para depois compararmos as hipóteses levantadas por vocês com o tema proposto no poema, por meio, primeiro, de uma discussão oral, segundo, de um trabalho com perguntas e respostas.

#### CASO PLUVIOSO

1. A chuva me irritava. Até que um dia descobri que maria é que chovia.
2. A chuva era maria. E cada pingo de maria ensopava o meu Domingo.
3. E meus ossos molhando, me deixava como terra que a chuva lava e lava.
4. Eu era todo barro, sem verdura... maria, chuvosíssima criatura!
5. Ela chovia em mim, em cada gesto, pensamento, desejo sono, e o resto.
6. Era chuva fininha e chuva grossa, matinal e noturna, ativa... Nossa!
7. Não me chovas, maria, mais que o justo

- chuisco de um momento, apenas o susto.
8. Não me inundes de teu líquido plasma,  
não sejas tão aquático fantasma!
  9. Eu lhe dizia – em vão – pois que maria  
quanto mais eu rogava, mais chovia.
  10. E chuveirando atroz em meu caminho,  
o deixava banhado em triste vinho,
  11. que não aquece, pois água de chuva  
mosto é de cinza, não de boa uva.
  12. Chuvadeira maria, chuvadonha,  
chuvinhenta, chivil, pluvimedonha!
  13. Eu lhe gritava: Pára! E ela, chovendo,  
poças d’água gelada ia tecendo.
  14. Choveu tanto maria em minha casa  
que a correnteza forte criou asa
  15. e um rio se formou, ou mar, não sei,  
sei apenas que nele me afundei.
  16. E quanto mais ondas me levavam,  
as fontes de maria mais chuvavam,
  17. De sorte que com pouco, e sem recurso  
as coisas se lançaram no seu curso,
  18. e era o mundo molhado e sovertido  
sob aquele sinistro e atro chuido.
  19. Os seres mais estranhos se juntando  
na mesma aquosa pasta iam clamando
  20. contra essa chuva, estúpida e mortal  
catarata (jamais houve outra igual).
  21. *Anti-petendam* cânticos se ouviram.  
Que nada! As cordas d’água mais deliram,
  22. e maria, torneira desatada,  
mais se dilata em sua chuvarada.
  23. Os navios soçobram. Continentes  
já submergem com todos os viventes,
  24. E maria chovendo. Eis que a essa altura,  
delida e fluida a humana enfiatura,
  25. E a terra não sofrendo tal chuvência,  
comoveu-se a Divina Providência,
  26. E Deus, piedoso e enérgico, bradou:  
Não chove mais, maria! – e ela parou.

(Carlos Drummond de Andrade. *Obra Completa*)

### TRABALHANDO O TEXTO

1. Lendo atentamente o poema, entendemos que há a representação de uma história, denominada no título de “Caso Pluvioso”. Começamos, dessa forma, com a identificação das “personagens”. Quem são eles?
2. O “eu lírico” valoriza, ao longo do texto, o trabalho com uma palavra. Identifique-a, percebendo como ele a explora em sua forma, sonoridade e sentido? Justifique e comprove o seu entendimento?
3. Há alguma intencionalidade no uso dessa palavra? Se houver, ela está relacionada ao título do texto? Justifique e comprove sua argumentação.

4. Nesse poema Caso Pluvioso, percebemos que há o uso de poucos substantivos em relação aos adjetivos. Observe a seguinte estrofe:

“Chuvadeira maria, chuvadonha, chuvinhenta,  
chuvil, pluvimedonha!”

Sabendo que os substantivos são caracterizados e os adjetivos caracterizadores, identifique-os nesses versos, além de justificar e comprovar o uso semântico (sentido) e funcional (função) que eles mantêm entre si e qual a contribuição de seu uso para o entendimento do texto.

5. Ao longo do poema, verificamos que o “eu lírico” caracteriza “maria” usando também processos de formação de palavras. Nesses processos, há a “criação” de termos diferentes, não encontrados correntemente nos dicionários? Se houver, escolha alguns para a exemplificação e explique qual o efeito de construção de sentido obtém-se por meio dessa descrição de “maria” .
6. O poema de Drummond, como falamos anteriormente, apresenta uma estrutura narrativa, pois fica clara a existência de uma complicação na história de vida do “eu lírico”. Refletindo sobre a idéia central do texto e analisando o aspecto semântico das palavras, mostre se há o predomínio de substantivos concretos ou abstratos nos versos e qual a contribuição dessa escolha para o desenvolvimento do conflito do poema. Justifique e comprove sua resposta.
7. Os substantivos podem ser classificados semanticamente como comuns ou próprios. Aqueles que designam todo e qualquer indivíduo de uma espécie de seres são chamados de **comuns** e grafados com letra minúscula; já os que denominam um indivíduo particular de uma determinada espécie são classificados de **próprios** e grafados com a primeira letra maiúscula .  
Pensando nisso, analise o uso do substantivo **maria**, que se refere ao personagem provavelmente causador do conflito do “eu lírico” no poema Caso Pluvioso. Se prestarmos atenção, perceberemos que ele é grafado com a letra minúscula em todos os versos em que aparece.  
Qual será a intencionalidade ao utilizar-se essa marcação diferenciada do substantivo? Justifique e comprove a sua resposta.

**MATERIAL COMPLEMENTAR ELABORADO PELOS PROFESSORES DO NOBEL  
SISTEMA DE ENSINO**  
(Primeiras séries do Ensino Médio)

**MC4**

Após escutarmos a música Família do grupo Titãs e discutirmos as implicações de sentido de sua letra, façamos a análise da tela de mesmo tema do pintor colombiano Botero, *A família* (1989), e do texto de Carlos Drummond de Andrade:

1) Descreva as características da família representada por Botero, traçando um perfil dos elementos apresentados.

**FAMÍLIA**

Carlos Drummond de Andrade

Três meninos e duas meninas,  
sendo uma ainda de colo.  
A cozinheira preta, a copeira mulata,  
o papagaio, o gato, o cachorro,  
as galinhas gordas no palmo de horta  
e a mulher que trata de tudo.

A espreguiçadeira, a cama, a gangorra,  
o cigarro, o trabalho, a reza,  
a goiaba na sobremesa de Domingo,  
o palito nos dentes contentes,  
o gramofone rouco toda noite  
e a mulher que trata de tudo.

O agiota, o leiteiro, o turco,  
o médico uma vez por mês,  
o bilhete todas as semanas branco!  
Mas a esperança verde.  
A mulher que trata de tudo e a felicidade.

2)O poema de Drummond apresentado é construído a partir de um processo simples chamado *enumeração*, que consiste em uma exposição ou relação metódica de vários elementos. Pensando nisso, que classe de palavras predomina nessa enumeração? Procure justificar a intencionalidade dessa predominância, comprovando com partes do texto.

3)Na primeira estrofe do poema, entre os membros da família são mencionados a mulher, as crianças, os empregados, os animais. Apesar de o homem não ter sido mencionado de modo explícito, é possível metonimicamente supor sua presença, por meio de alguns nomes presentes na segunda estrofe. Levante hipóteses sobre o fato de ele não aparecer explicitamente e apresente os substantivos que podem estar relacionados a ele.

4)Na enumeração de seres animados e inanimados, apenas um deles – *a mulher* - repete-se em todas as estrofes, sempre acompanhado da oração adjetiva “que trata de tudo”.

a)De acordo com o significado geral do texto, que papel tem a mulher nessa família?



b) Note, no entanto, que na última estrofe, depois de repetir mais uma vez “A mulher que trata de tudo”, acrescentou-se o verso: “e a felicidade”. Assim, sabendo-se que uma parte dos substantivos abstratos denomina sentimentos, aspirações e ações, por que a felicidade estaria associada à mulher?

5) Partindo dos textos estudados em sala, crie o seu próprio retrato de família, para depois ser compartilhado com os outros alunos da sala.

**ANEXO 4**

## **ENTREVISTA COM A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DO NOBEL SISTEMA DE ENSINO**

1. Por que a escola adota o material apostilado?

O manual apostilado é de fácil adaptação às necessidades da escola, pois, aqui, a carga horária é diferenciada, maior que o habitual nos outros estabelecimentos de ensino, o que, conseqüentemente, exige um maior número de atividades preparadas no planejamento anual. Outro aspecto que favorece o uso desse instrumento é que ele facilita a adequação à seqüência dos conteúdos programáticos. Um terceiro aspecto é a possibilidade de personalização dele, que, por ser flexível, pode apresentar atualização periódica, adequando-se às variações do contexto nacional e internacional, mas, principalmente, ao que concerne às especificidades regionais. Por último, um quarto aspecto é a adaptação aos exames vestibulares, porque o manual apostilado permite a reunião de conteúdos com maior possibilidade de preparação, em tese, para a seleção ao ensino superior, embora essa preocupação se restrinja ao terceiro ano do Ensino Médio e ao curso pré-vestibular existentes na escola. Assim, nos primeiros e segundos anos, são reforçados os conteúdos considerados fundamentais para preparar o aluno a melhorar a sua percepção de si mesmo e do mundo que o cerca.

2. Quem são os autores?

Os autores são os professores que trabalham na escola e que, geralmente, atuam em sala de aula.

3. A Coordenação Pedagógica solicita aos autores que o material apostilado esteja de acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola?

Sem dúvida, essa é uma de nossas preocupações.

4. Qual é a orientação da Coordenação Pedagógica para os professores que ministram as aulas por meio do material apostilado?

Instruímos os professores sobre o fato de considerarmos a apostila apenas um dos instrumentos que ele pode utilizar para a sua prática em sala de aula. Até porque, se ele ficar preso ao manual apostilado, suas aulas, provavelmente, gerarão insatisfação por parte de nossos alunos, os quais são bastantes exigentes nesse sentido. Sempre querem atividades diferenciadas, que os façam sair da monotonia que muitas vezes é a sala de aula.

5. Há algum trabalho com esses professores para que coadunem a utilização do material apostilado com a proposta do Projeto Político Pedagógica da escola?

Tentamos sempre promover encontros dos professores para grupos de estudo, a fim de haver o planejamento de atividades conjuntas e de acordo com os preceitos que guiam as diretrizes da escola. No entanto, devido aos seus diferentes compromissos, os professores que, em sua maioria, lecionam em mais de um estabelecimento de ensino, nem sempre conseguem conciliar horários, mas procuram da melhor forma entrar em consenso sobre qual a maneira mais viável de trabalhar os conteúdos simultaneamente. Também propiciamos, em alguns momentos, palestras e cursos de atualização.

## **ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DO NOBEL SISTEMA DE ENSINO** (Primeiras séries do Ensino Médio)

### **Professor elaborador do MC1**

1. Qual é a sua formação acadêmica?

Sou formada em Letras e pós-graduada em Metodologia de Ensino.

2. Você costuma participar de cursos de atualização? E de grupos de estudo? A escola possibilita essa formação continuada?

Sempre que possível, participo de cursos de atualização. O último foi no início de 2002, em Faxinal do Céu. Gostaria muito de participar sempre, porém percebo que pouquíssimas instituições promovem cursos de atualização para professores.

3. Qual é, para você, o objetivo de se ensinar língua materna?

Ensinar a língua materna significa ensinar aos alunos nossa origem, nosso dialeto e nossa cultura.

4. Qual é a sua posição diante da dicotomização da Língua Portuguesa na escola em três disciplinas: Gramática, Literatura e Redação?

Acho interessante devido à organização que essa divisão traz. Entretanto, gramática, literatura e redação são integrantes do mesmo “corpo”: a língua portuguesa.

5. Qual é a concepção de linguagem que rege a sua aula de gramática?

A concepção de linguagem que me orienta é aquele que trabalha a língua como instrumento de comunicação e, dessa forma, a gramática serve para auxiliar o indivíduo a se comunicar, exprimir idéias e sentimentos.

6. Qual é o procedimento adotado por você em sala de aula para trabalhar o conteúdo programático (metodologia e estratégias)?

Procuro iniciar com a exposição do conteúdo, depois faço exercícios, correções, às vezes uso textos para explorar a gramática, além de vídeos, paródias, produção de textos, jornais e revistas.

7. Qual o papel do manual apostilado em suas aulas?

Material apostilado é a base para as aulas de português, mas sempre que é necessário, complemento-as com materiais didáticos extras.

## **ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DO NOBEL SISTEMA DE ENSINO** (Primeiras séries do Ensino Médio)

### **Professor elaborador do MC2**

1. Qual é a sua formação acadêmica?

Tenho graduação em Letras, Habilitação Português/Inglês.

2. Você costuma participar de cursos de atualização? E de grupos de estudo? A escola possibilita essa formação continuada?

A escola solicita encontros mensais para grupos de estudos, mas, ultimamente, eles vêm rareando. No entanto, sempre que surgem palestras ou cursos, eu procuro participar.

3. Qual é, para você, o objetivo de se ensinar língua materna?

Meu objetivo é, além de tentar fazer o aluno encontrar-se enquanto falante, facilitar a comunicação e mostrar o quão melhor é a língua portuguesa em comparação com outras.

4. Qual é a sua posição diante da dicotomização da Língua Portuguesa na escola em três disciplinas: Gramática, Literatura e Redação?

Até que é possível trabalhar literatura separadamente, mas, gramática e produção de texto, torna-se complicado, pois uma necessita da outra para melhor se manifestar.

5. Qual é a concepção de linguagem que rege a sua aula de gramática?

A concepção de linguagem com a qual eu melhor me adapto é a que serve à comunicação, tornando-se a gramática um pilar para o indivíduo se expressar corretamente, ao possibilitar a segurança na construção de suas orações

6. Qual é o procedimento adotado por você em sala de aula para trabalhar o conteúdo programático (metodologia e estratégias)?

Geralmente inicio com a exposição do conteúdo, em seguida, trabalho exercícios individuais ou em grupo, faço as correções, estimo a pesquisa, utilizo textos para analisar a gramática, etc.

7. Qual o papel do manual apostilado em suas aulas?

Eu sigo a seqüência proposta, mas não o tenho como o único material. Procuro sempre trazer textos novos para a sala de aula.

## **ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DO NOBEL SISTEMA DE ENSINO** (Primeiras séries do Ensino Médio)

### **Professor elaborador do MC3**

1. Qual é a sua formação acadêmica?

Graduação em Letras, Habilitação Português/Inglês e sou aluna do Mestrado em Linguística Aplicada.

2. Você costuma participar de cursos de atualização? E de grupos de estudo? A escola possibilita essa formação continuada?

Como estou ligada ao Mestrado, além de cursar as disciplinas pertinentes, é comum, pelas próprias exigências curriculares, que participe de congressos, seminários, palestras, entre outros. A escola, por sua vez, valoriza esse tipo de atualização, mas, pela própria carga horária, em muitas ocasiões, vejo-me impossibilitada de participar de eventos desse tipo. No entanto, a coordenação da área de Língua Portuguesa tem preocupação com nossa formação. Então, propicia, em determinadas ocasiões, a organização de grupos de estudos, para que discutamos sobre nossa prática em sala de aula, à luz das novas tendências do ensino.

3. Qual é, para você, o objetivo de se ensinar língua materna?

Realmente, não me sinto à vontade com o termo “ensinar”, pois acredito que dificilmente “ensinemos” ao nosso aluno a língua materna. Principalmente para quem trabalha com o Ensino Médio. Ela já está lá, com ele, quando chega à escola, internalizada pelo uso. O meu papel é agir como mediadora desse conhecimento, propiciando um ambiente em que ele amplie o que já sabe sobre a língua, refletindo sobre ela, tornando consciente aquilo que o aluno já usa de forma inconsciente.

4. Qual é a sua posição diante da dicotomização da Língua Portuguesa na escola em três disciplinas: Gramática, Literatura e Redação?

Essa dicotomização é uma maneira cartesiana de se trabalhar o ensino, desmembrando o todo em partes. O problema está na difícil tarefa de integrar essas partes, pois o aluno começa a vê-las como distintas em relação à língua materna. O ideal é que não houvesse essa tripartição, com a orientação de professores diferentes, pois, inevitavelmente, não se consegue a ligadura necessária para o desenvolvimento cognitivo adequado, de forma holística, do aluno. As competências e habilidades, dessa forma, são trabalhadas de maneira fragmentada, o que gera perdas.

5. Qual é a concepção de linguagem que rege a sua aula de gramática?

Procuro sempre utilizar a concepção em que a gramática esteja voltada à interação, ligada principalmente à semântica e à pragmática, partindo, sempre que possível, do uso da linguagem para a sua reflexão, do dado para o novo. No entanto, isso não exclui a reflexão sobre a gramática teórica. Apenas esta, que envolve principalmente o normativismo e o descritivismo, não é considerada a fundamental, mas um dos caminhos para se refletir sobre a língua. Assim, há momentos em que trabalho com a gramática implícita ou de uso, outros com a reflexiva e, também, quando considero necessário, com a teórica.

6. Qual é o procedimento adotado por você em sala de aula para trabalhar o conteúdo programático (metodologia e estratégias)?

Procuro organizar as atividades em sala de aula envolvendo a leitura (com todas as etapas pertinentes), a análise lingüística e a produção textual. Para isso uso de diferentes estratégias, estimulando o aluno por meio: de textos com diferentes tipologias, que podem estar na apostila ou não, literários ou não-literários, de fontes diversas ( desde autores consagrados até o texto do próprio aluno); vídeos, músicas, encenações, pesquisas, entre outros. Com determinados conteúdos, organizo aulas expositivas, mas, nessas ocasiões, tento partir da gramática internalizada do aluno, descrevendo, por exemplo, as diversas formas da língua concretizar-se, para depois proceder na gramática normativa, caso considere necessário. Logo, procuro envolver na análise lingüística, atividades epilingüística e metalingüísticas.

7. Qual o papel do manual apostilado em suas aulas?

Ele orienta o conteúdo programático, mas fica a meu critério segui-lo ou não, atitude que é aceita pela Coordenação Pedagógica. A sua utilização dependerá do conhecimento da turma em relação à língua materna. Aquilo que percebo já incorporado, internalizado, não trabalho com maior profundidade e, às vezes, apenas menciono, comento. Assim, priorizo os aspectos que precisam ser aprimorados, seja na leitura, na produção oral ou escrita.

## **ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DO NOBEL SISTEMA DE ENSINO** (Primeiras séries do Ensino Médio)

### **Professor elaborador do MC4**

1. Qual é a sua formação acadêmica?

Tenho Graduação em Letras, Habilitação Português/Inglês.

2. Você costuma participar de cursos de atualização? E de grupos de estudo? A escola possibilita essa formação continuada?

Quando possível, participo. A escola possibilita a formação continuada, promovendo encontros com palestrantes (pertencentes à instituição ou não) e grupos de estudo entre os próprios professores de cada área.

3. Qual é, para você, o objetivo de se ensinar língua materna?

O objetivo é promover a observação da realidade em que estamos inseridos, entender como a língua materna pode possibilitar a interação entre os indivíduos em seu meio sociocultural.

4. Qual é a sua posição diante da dicotomização da Língua Portuguesa na escola em três disciplinas: Gramática, Literatura e Redação?

A dicotomização da Língua Portuguesa em três disciplinas gera a idéia de fragmentação e desconexão entre gramática, literatura e redação, na visão discente. A concretização ou não desse conceito depende da interação dos professores, pois trabalhos que mostrem a funcionalidade da língua materna mediante produção e a análise de textos, sejam eles clássicos ou não, desfazem o efeito da tríade.

5. Qual é a concepção de linguagem que rege a sua aula de gramática?

A linguagem deve estabelecer um vínculo entre o aluno, o professor e a realidade que os cerca. A habilidade comunicativa parte do contexto do aluno, ou do assunto que possa interessá-lo, até atingir a funcionalidade e aplicabilidade lingüística, voltados à semântica e à pragmática.

6. Qual é o procedimento adotado por você em sala de aula para trabalhar o conteúdo programático (metodologia e estratégias)?

Parto da leitura, procurando privilegiar todas suas etapas por meio da interação com os alunos; a seguir, faço, geralmente, o levantamento das marcas argumentativas presentes no texto em uma análise lingüística; se necessário, recorro a conceitos e sua aplicabilidade. Utilizo recursos audiovisuais para a implementação dessa metodologia.

7. Qual o papel do manual apostilado em suas aulas?

A apostila é um direcionador da ordem a ser seguida para a organização tanto do professor quanto do aluno. Porém, isso não indica que a mudança ou a adaptação dos conteúdos e das atividades presentes nela não possam ocorrer.