



**PPGL**  
U F P E

Programa de  
Pós-Graduação  
em Letras

NOADIA IRIS DA SILVA

ENSINO TRADICIONAL DE GRAMÁTICA E PRÁTICA DE  
ANÁLISE LINGÜÍSTICA NA AULA DE PORTUGUÊS

RECIFE

2009

NOADIA IRIS DA SILVA

ENSINO TRADICIONAL DE GRAMÁTICA E PRÁTICA DE  
ANÁLISE LINGÜÍSTICA NA AULA DE PORTUGUÊS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Beth Marcuschi, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Lingüística.

RECIFE

2009

**Silva, Noadia Íris**

**Ensino tradicional de gramática e prática de análise lingüística na aula de português / Noadia Íris da Silva. – Recife: O Autor, 2009.**

**162 folhas: il., tab., quadros.**

**Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. CAC. Letras, 2009.**

**Inclui bibliografia e anexos.**

**1. Lingüística. 2. Língua portuguesa - Gramática. 3. Análise lingüística. 4. Língua portuguesa - Estudo e ensino. I.Título.**

**801  
410**

**CDU (2.ed.)  
CDD (22.ed.)**

**UFPE  
CAC2009- 45**

**NOADIA ÍRIS DA SILVA**

**Ensino Tradicional de Gramática e Prática de Análise Linguística na Aula  
de Português**

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

**BANCA EXAMINADORA:**



**Prof. Dr<sup>a</sup>. Elizabeth Marcuschi**  
Orientadora – LETRAS - UFPE



**Prof. Dr<sup>a</sup>. Angela Paiva Dionisio**  
LETRAS - UFPE



**Prof. Dr<sup>a</sup>. Livia Suassuna**  
MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO - UFPE

A *Marleide, M<sup>a</sup> José e Rosa*, sem as quais a realização deste trabalho seria impossível. Aos *colegas de profissão*, ponto de partida e de chegada deste estudo.

DEDICO

## AGRADECIMENTOS

Conheci Livia Suassuna quando eu ainda era aluna de alfabetização do Projeto Nova Escola, no Cabo de Santo Agostinho, e ela, assessora de Língua Portuguesa do mesmo projeto. Naquela ocasião, ela era um mito pra mim, a heroína das histórias de minha mãe, uma das alfabetizadoras. Mas, foi só na graduação que pude entender a admiração de dona Marileide e quis também aproximar-me de Livia, o que aconteceu quando me tornei sua monitora/seguidora. Separadas institucionalmente na pós-graduação, nem por isso deixei de recorrer a suas orientações com frequência. É, professora, parece que sobre você pesa a sentença: “Tornas-te eternamente responsável por aquilo que cativas”.

A aproximação a Elizabeth Marcuschi foi mais tardia e aconteceu já no mestrado, momento em que acreditava ter certezas acerca das questões que me propusera a estudar. Mas, a convivência com ela me mostrou que só tinha uma fixação por um tema e muita, muita teimosia de impô-lo. Foi preciso tempo, empenho e a grande generosidade de Beth para me fazer revisar minhas convicções. Interlocutora atenta, cuidadosa e exigente ao extremo. Suas orientações superaram soberbamente minhas expectativas. Penso que o título de orientadora não traduz exatamente seu trabalho. Talvez “co-autora” fosse mais apropriado.

Não encontro expressões que sejam suficientes para agradecer aos profissionais que generosamente se voluntariaram a atuar como sujeitos desta pesquisa e cujos nomes a ética não me permite revelar. Essas pessoas desprezaram parte de sua privacidade, dispensaram muito do precioso tempo que lhes restava entre os afazeres impostos pelo exercício da docência para, nos seus raros momentos de intervalo, responder a entrevistas, disponibilizar material, dar informações relativas a agenda, etc. Sou grata também a seus alunos que, mesmo que nem sempre compreendessem o meu silêncio, recolhida nos cantos das salas, eram sempre receptivos e colaboradores. Além desses atores, agradeço à Secretaria de Educação de Recife a permissão para realizar a pesquisa na rede.

Sem o estímulo de Elias, Josivaldo, Ana Carolina e Gutemberg, a realização desse estudo seria muito comprometida. A eles eu devo a disponibilidade para discutir minhas hipóteses, suportar meus desabafos e me dar encorajamentos nas situações mais críticas. Esse agradecimento é, na verdade, um pedido de desculpas por ter importunado vocês em demasia.

Minha família, principalmente as crianças, dessa vez, se superou na compreensão de minhas ausências e semipresenças em cada um dos momentos de reunião nos últimos dois anos. A longanimidade deles se agiganta se considerarmos que minha desculpa era sempre a mesma: que precisava entregar um texto urgentemente.

Ana Paula foi quem dividiu as horas em frente ao computador, revisando textos e tentando transcrever gravações que pareciam transmissão de guerra. Descobri que aqueles “ruídos” que existem em toda escola dos quais nós, professores, não nos damos mais conta por um mecanismo de defesa da audição que nos permite focar a nossa atenção em nosso(s) interlocutor(es), quando captados por aparelhos que não dispõem de tal sofisticação, tais como os discretos gravadores portáteis dos pesquisadores, ganham dimensões ensurdecadoras.

Contar com a presença dos colegas: Suzana, Ewerton, Joanes, Aldenora, Rosana, Viviane, Giselda, Gerenice, Marcos, Leandro, Fabíola e Adelmo foi pra mim um incentivo valioso diante das exigências da vida acadêmica. Eles também foram responsáveis por muitas alegrias alcançadas durante o percurso de cada etapa necessária para a conclusão do curso.

Devo destacar a atuação do professor Antonio Carlos Xavier, que fez intervenções decisivas na definição desta pesquisa desde a gênese do projeto na disciplina Pesquisa e Prática Lingüística, da graduação de Letras e, posteriormente, na disciplina Epistemologia Lingüística. Graças às reflexões fomentadas nas aulas dessas disciplinas, pude ressignificar parte da paixão pelo meu objeto de estudo, de modo a torná-la propulsão para a investigação científica.

O êxito na realização deste estudo deve ser atribuído, em grande medida, ao trabalho da professora Angela Dionísio, na condição de coordenadora do PPGL, e de sua equipe, os funcionários Diva, Jozaías, Paula e Marisa e os bolsistas Priscila, Emília, Paulo, Luciano e Natana. Tais pessoas têm desempenhado suas funções com esmero de modo essa pequena equipe (em número) possibilita boas condições de infra-estrutura aos pesquisadores do Programa. Ao mesmo tempo, eles não deixam de dispensar um tratamento afetuoso e cortês ao público em geral.

Da mesma forma, registro as contribuições dos professores Abuêndia Padilha, Kazuê Saito, Judith Hoffnagel, Marlos Pessoa, Stella Telles e Virgínia Leal para o amadurecimento das idéias presentes neste estudo, através das discussões suscitadas nas aulas das disciplinas que ministraram no PPGL, nos anos de 2007 e 2008.

Mera mudança não é crescimento.  
Crescimento é a síntese de mudança e  
continuidade, e onde não há  
continuidade não há crescimento.

*C.S. Lewis*

## RESUMO

O trabalho pedagógico direcionado para os estudos lingüísticos tem se evidenciado como um desafio para os professores de português. Por um lado, devido a fatores tanto de natureza social e política, quanto relativos ao estatuto da área de conhecimentos lingüísticos, constatamos um crescente desprestígio do ensino tradicional de gramática em nosso país. Por outro lado, a Análise Lingüística, uma das principais perspectivas teórico-metodológicas contrapostas ao ensino tradicional de gramática, ainda é uma prática pouco assumida entre os docentes. Na presente investigação, buscamos justamente perceber como os professores estão lidando com as diferentes propostas de ensino de língua hoje disponíveis, ao mesmo tempo em que elaboramos hipóteses explicativas das posturas assumidas. Para tanto, investigamos a prática pedagógica de dois professores de língua portuguesa da rede municipal de ensino do Recife. Do ponto de vista teórico, nos apoiamos nos pressupostos da Lingüística Aplicada de base interacionista e, do ponto de vista metodológico, nos pressupostos da abordagem qualitativa. Nossos resultados indicam a coexistência de diferentes perspectivas teórico-metodológicas no trabalho pedagógico do eixo da reflexão e análise sobre a língua, perspectivas essas que se delineiam mais claramente em função dos conteúdos lingüísticos selecionados e trabalhados em sala de aula. Sem ter a pretensão de esgotar a temática, percebemos que uma das causas dessa variação pode ser atribuída à formação profissional inicial e continuada dos professores, enquanto outra está relacionada com a dificuldade sentida pelos professores em lidar com conteúdos de ensino e programas curriculares pouco precisos quanto ao princípio orientador da progressão de conhecimentos escolares. Devido à natureza multifacetada da problemática, concluímos que sua superação depende de ações conjuntas no âmbito acadêmico e no das políticas públicas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de língua materna, Análise Lingüística, Gramática Tradicional.

## **ABSTRACT**

The pedagogical work directed to the language studies has become a challenge for Portuguese language teachers. First, due to social and political factors, as the status of the area of linguistic knowledge, it is growing discredit on the Traditional Grammar teaching in our country. However, the Linguistic Analysis, a major theoretical and methodological perspective opposed to such teaching is still a little taken practice among teachers. In this research, we aimed to understand how teachers are dealing with the different proposals for language teaching available today, at the same time we point out the probable reasons for their attitude. Thus, we investigated the teaching of two Portuguese language teachers who work in a public school of Recife. From the theoretical point of view in support of the assumptions in Applied Linguistics based on Interacionism, and the methodological point of view, the assumptions of the qualitative approach. Our results suggest the coexistence of theoretical and methodological perspectives on the pedagogical work of the axis of reflection and analysis of the language, perspectives which are outlined more clearly in terms of content and language subjects selected to teach and study in the classroom. Without having the pretension to exhaust the subject, we noticed that one of the causes of this variation may be attributed to initial and continuing teachers training, while another is related to the difficulty experienced by teachers in dealing with the educational content and curricula which are not precise enough as the guiding principle for the progression of school knowledge. Due to the multifaceted nature of the problem, we find that the overshoot depends on joint actions within the academic and public policy.

**KEYWORDS:** Teaching language, Linguistics Analysis, Traditional Grammar

## LEGENDA DOS SÍMBOLOS USADOS NAS TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS E DAS AULAS

**E:** Entrevistador

**P.A:** Professor “A”

**P.B:** Professor “B”

*Itálico:* Leituras de textos e fragmentos

././ Supressão de texto

:: Correções

( ) Suposição do editor em trechos de audição pouco clara

(+) Pausa superior a 30 segundos

((incompreensível)) Trechos onde não foi possível compreender parte do diálogo

(( )) Notas do editor

MAIÚSCULA: ênfase, siglas ou iniciais de nome próprio

[ Concomitância de vozes\_(a partir do ponto onde ocorre)

Adaptado de MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Análise da Conversação*. 4ª ed. São Paulo: Ática, 1998.

### LISTA DE QUADROS

**Quadro 1:** Relação existente entre os dois grandes agrupamentos de categorização dos principais tipos de gramática e as atividades de uso da língua (p.86)

**Quadro 2:** Comparação do ensino de gramática com a prática de AL quanto aos objetos de ensino, às estratégias e às competências esperadas para o eixo da produção textual (p.58)

**Quadro 3:** Comparação do ensino de gramática com a prática de AL quanto aos objetos de ensino, às estratégias e às competências esperadas para o eixo da Leitura (p.59)

**Quadro 4:** Síntese das aulas vivenciadas na turma “A” (p.84)

**Quadro 5:** Síntese das aulas vivenciadas na turma “B” (p.90)

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS USADAS NESTE TRABALHO:**

a. C – antes de Cristo

AL – Análise Lingüística

cf. – conforme

EF – Ensino Fundamental

EM – Ensino Médio

GF – Gramática Funcional

GT – Gramática Tradicional

LD – Livro Didático

LT – Lingüística Textual

PCNLP – Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

Séc. – século

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>CAPÍTULO 1: A GRAMÁTICA: CONCEPÇÕES, HISTÓRIA E INFLUÊNCIA NA EDUCAÇÃO DO BRASIL</b> .....	18
1. O conceito de gramática: um mosaico nos estudos da linguagem .....	18
2. Uma visão histórica da construção das gramáticas na sociedade ocidental .....	22
2.1 Codificação e difusão a partir de Roma .....	25
2.2 Gramáticas na Lingüística Moderna .....	28
3. As noções de gramática assumidas neste trabalho .....	33
4. A gramática na escola brasileira .....	36
<b>CAPÍTULO 2: A PROPOSTA DA ANÁLISE LINGÜÍSTICA EM CONTRAPOSIÇÃO AO ENSINO TRADICIONAL DE GRAMÁTICA</b> .....	44
1. Novas perspectivas para o ensino de língua .....	44
2. O que é Análise Lingüística? .....	48
2.1 Fundamentos da proposta .....	49
2.2 Realização na prática pedagógica .....	53
2.3 Relação com os outros eixos de estudo da língua .....	56
3. Repercussões da proposta de Análise Lingüística no contexto pedagógico nacional .....	60
3.1 A posição dos PCNLP .....	63
3.2 Os diferentes tratamentos dados pelos LD à reflexão sobre a língua .....	67
<b>CAPÍTULO 3: A PESQUISA E SEUS ASPECTOS METODOLÓGICOS</b> .....	70
1. A abordagem qualitativa como escolha metodológica .....	70
2. A pesquisa – seus instrumentos de coleta .....	75
3. O processo de inserção na rede municipal do Recife e a escolha da escola .....	78
4. A seleção dos sujeitos .....	79

<b>CAPÍTULO 4: O ESTUDO DA LÍNGUA NAS AULAS DE PORTUGUÊS .....</b>	<b>82</b>
1. A organização das aulas vivenciadas nas turmas “A” e “B” .....	83
1.1 As aulas ministradas pela professora “A” .....	83
1.2 As aulas ministradas pelo professor “B” .....	89
2. A convivência de perspectivas teóricas diferentes na prática da reflexão e análise sobre a língua .....	97
2.1 Mudança em construção na prática da professora “A” .....	98
2.2 Conciliação de perspectivas na prática do professor “B” .....	106
3. “A gente precisava muito de currículo mais fechado” – a busca do professor por propostas curriculares em sintonia com as mudanças no ensino de língua .....	112
 <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	 <b>117</b>
 <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	 <b>119</b>
 <b>ANEXOS</b>	
Anexo 1: Roteiro das entrevistas dos professores .....	128
Anexo 2: Transcrição da entrevista do professor “A” .....	130
Anexo 3: Transcrição da entrevista do professor “B” .....	135
Anexo 4: Material de aula do professor “A” .....	139
Anexo 5: Material de aula do professor “B” .....	152

## INTRODUÇÃO

As duas últimas décadas do século XX constituíram um período de crítica sistemática à Gramática Tradicional e a seu ensino. Esse movimento foi patrocinado pelas ciências lingüísticas e educacionais no país, bem como pelas mudanças sócio-políticas por que passava a sociedade e, nesse contexto, a escola brasileira.

Tais críticas diziam respeito tanto a fatores teóricos quanto a aspectos metodológicos do ensino tradicional de língua. Entre eles destacavam-se: a falta de clareza quanto aos objetivos do estudo de conhecimentos gramaticais; a exclusividade do tratamento escolar da norma culta escrita; a constatação de inconsistências teóricas e a inadequação da teoria gramatical subjacente às gramáticas pedagógicas; e a desconsideração das descobertas e elaborações da lingüística contemporânea (cf. BRITTO, 1997).

Em decorrência de tais questionamentos, evidenciou-se, no âmbito acadêmico, uma rejeição ao antigo modelo de ensino de língua que atingiu esferas oficiais. Todavia, debates na academia nem sempre produziram resultados consensuais sobre o que deveria ser objeto de estudo da aula de português a partir de então. Tal indefinição repercutiu nos discursos oficiais, pois, de acordo com Morais:

Estudos que analisaram as propostas curriculares nacionais geradas a partir da década de 80 (...) constataram que, especificamente no que diz respeito ao eixo didático de “análise lingüística”, parecia haver mais consenso sobre o que “não se devia fazer”, que coerência entre os princípios teóricos e os encaminhamentos prescritos em substituição ao ensino da gramática normativa tradicional na sala de aula. (Id., 2002:3)

A negação do modelo tradicional de ensino, aliada à falta de perspectivas para redirecionar as práticas pedagógicas no eixo da reflexão sobre a língua, gerou um “clima de desalento” entre os professores de português em relação aos resultados e ao valor do trabalho escolar que então se desenvolvia com os conhecimentos gramaticais (cf. NEVES, 1991).

Nesse contexto, João Wanderley Geraldi organizaria, já em 1984 a coletânea “O texto na sala de aula” na qual lançava uma proposta de ensino baseada em práticas articuladas de Leitura, Produção de Texto e Análise Lingüística. Tal proposta assentava-se numa concepção sociointeracionista de linguagem e tinha por objetivo desenvolver no aprendiz competências de leitura e de escrita.

Para o autor, a Análise Lingüística consiste na reflexão sobre a língua em funcionamento, não só em seus aspectos gramaticais, mas também textuais e discursivos. Na base epistemológica da AL estão: a capacidade humana de refletir, analisar, pensar sobre os fatos e os fenômenos da linguagem, e a propriedade que a linguagem tem de poder referir-se a si mesma, de falar sobre a própria linguagem, através de atividades epilingüísticas e metalingüísticas (cf. GERALDI, 1995)

A consistência teórica dessas idéias lhes conferiu a posição de proposta de ensino de língua informada por algumas secretarias estaduais de educação (tais como São Paulo, Paraná, Minas Gerais, entre outros) e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (cf. BRITTO, 1997). Entretanto, mesmo tendo alcançado tal reconhecimento, as idéias de Geraldi, especialmente no que se refere à Análise Lingüística, ainda não se constituem como uma tendência predominante no ensino de língua.

Apesar de [O texto na sala de aula] ter-se convertido num marco entre as publicações voltadas para a formação de professores, não se efetivaram, desde o seu surgimento, grandes mudanças quanto ao ensino de gramática, ao passo que o trabalho com leitura e escrita já apresentou algumas modificações. (MENDONÇA, 2006: 200)

Ainda que não seja amplamente adotado pelos docentes, o conceito de Análise Lingüística tem se firmado em nosso país como uma perspectiva teórico-metodológica de ensino de língua contraposta ao ensino tradicional de gramática.

Autores como Bagno (2002), Neves (2002), Morais (2002) e Cortez (2007) explicam a resistência dos professores a uma renovação das práticas no eixo da reflexão sobre a língua como o resultado de um conjunto de fatores multifacetados. Dentre esses motivos destacam-se: uma suposta imprecisão daquilo que a academia divulga por Análise Lingüística, a inadequação das formações inicial e continuada oferecidas aos docentes, um sistema

educacional obsoleto e até a própria cobrança social em torno da imagem constituída da função do professor de português.

Diante disso, o professor se viu entre a rejeição ao modelo antigo e as dificuldades para assumir uma nova perspectiva de ensino de língua. Como consequência, observamos uma intranqüilidade nos professores de português em relação ao encaminhamento de aspectos gramaticais nas aulas, que confirma a afirmação de Cortez (2007) de que a prática pedagógica do eixo de reflexão sobre a língua “tornou-se um problema na sala de aula de Português”.

Antes de Cortez, outros teóricos já defendiam que o trabalho pedagógico no eixo da reflexão sobre a língua precisa ser melhor abordado pela academia:

Não consideramos eficaz seguirmos prescrevendo um ensino de língua que apenas privilegie (ou empunhe como arma) a produção e compreensão de textos, sem avançarmos no debate acadêmico e pedagógico sobre como tratar, em sala de aula, o amplo eixo didático chamado Análise Lingüística. (MORAIS, 2002:1)

Publicamos muitos trabalhos sobre a abordagem dos textos – inclusive e principalmente, os literários – e gêneros orais e escritos em leitura/compreensão e produção de textos, mas os trabalhos sobre a abordagem dos conhecimentos lingüísticos ou da gramática (...) foram poucos e apenas se iniciam. (ROJO, 2006: 42)

Concordando com os autores citados e de forma a oferecer uma contribuição ao tema, objetivamos, neste estudo, entender como professores de Língua Portuguesa atuantes no Ensino Fundamental II se comportam diante do embate entre a tradição gramatical escolar e os discursos que visam a desbancá-la. No decorrer de nossa pesquisa, procuramos responder às seguintes questões:

- Como os professores selecionados lidam com as contradições existentes entre a tradição gramatical escolar e a proposta de Análise Lingüística indicada pelos discursos oficial e acadêmico?
- Como eles concebem e praticam o ensino daquilo que os PCNLP chamam de reflexão sobre a língua?
- Em quais conteúdos/competências o trabalho de tais professores aproxima-se da

prática da AL e em quais se afasta? Por quê?

Para tanto, desenvolvemos uma pesquisa etnográfica com dois professores de Ensino Fundamental II da rede oficial de ensino da cidade do Recife. Nosso corpus é composto por descrições e transcrições de aulas, entrevistas semi-estruturadas, exercícios propostos pelos professores e apontamentos de cadernos de alunos.

Como referencial teórico, nos apoiamos nos postulados da lingüística Aplicada de base interacionista que atenta para as políticas lingüísticas, especificamente para o ensino de língua (cf. ROJO, 2006) e as investiga de modo transdisciplinar e problematizador, no qual a linguagem tem um papel central (cf. MOITA LOPES, 2006; PENNYCOOK, 2006). Enquanto área de conhecimentos que se volta para resolver problemas da prática de uso da linguagem (MOITA LOPES, 1998), a Lingüística Aplicada atenta para o que Rajagopalan (2003) chama de “responsabilidade social do cientista”, e gera um conhecimento situado, “útil para um participante do mundo social” (MOITA LOPES, 1998).

No primeiro capítulo, discorremos sobre gramática, iniciando pela pluralidade de conceitos que a palavra comporta. Na seqüência, abordamos brevemente a história desse conjunto de conhecimentos na sociedade ocidental, desde sua origem na filosofia grega até a ampliação semântica do termo em virtude do desenvolvimento dos estudos da linguagem. Finalizando, comentamos a sua influência na escola brasileira.

O segundo capítulo é destinado à Análise Lingüística. Nele explicamos a origem dessa perspectiva teórico-metodológica como uma resposta das ciências lingüísticas e educacionais às mudanças de finalidade da escola brasileira. Além disso, discutimos seus fundamentos teóricos, sua realização na prática docente e a repercussão de tal proposta no contexto pedagógico nacional.

Em prosseguimento, expomos os aspectos metodológicos da pesquisa no terceiro capítulo, dando especial atenção à discussão dos pressupostos teóricos que nos levaram a optar pela adoção da pesquisa etnográfica e do paradigma indiciário. Ainda nesse capítulo, explicitamos os critérios de escolha e fazemos a caracterização dos sujeitos envolvidos na pesquisa e da escola que nos serviu de campo de observação.

A análise dos dados constitui o quarto capítulo deste trabalho. Nesse item, analisamos a forma de organização dos conhecimentos escolares adotada pelos professores, bem como o

espaço por eles reservado ao ensino de aspectos lingüísticos e a relação de tais conteúdos com os demais eixos de estudo da língua.

Ainda no quarto capítulo, analisamos duas aulas que cada docente ministrou com o objetivo de perceber em que(quais) perspectiva(s) teórica(s) elas se apoiavam, quais os conteúdos privilegiados, quais os recursos metodológicos recorrentes nas aulas e os objetivos que os professores têm ao propiciar o estudo da língua. Encerramos o capítulo debatendo os critérios de seleção usados pelos professores para garantir a progressão do conhecimento entre as unidades letivas.

Nas considerações finais deste trabalho, apontamos para o fato sugerido pelo desenvolvimento do estudo, de que o eixo da reflexão e análise sobre a língua tem sido realizado através de uma diversidade de perspectivas teórico-metodológicas, variação que se apresenta como resultado de tentativas de construção de uma nova identidade profissional por parte dos professores. Concluimos também que, ao lado de lacunas na formação dos professores e da pouca atenção que o ensino de conhecimentos lingüísticos tem recebido da academia, a adoção de livros didáticos mais ou menos coerentes com a concepção sociointeracionista e a ambigüidade dos currículos oficiais têm contribuído para tal oscilação de posturas assumidas pelos docentes de língua portuguesa em relação à reflexão sobre a língua.

## CAPÍTULO 1

### A GRAMÁTICA: CONCEPÇÕES, HISTÓRIA E INFLUÊNCIA NA EDUCAÇÃO DO BRASIL

#### 1. O conceito de gramática: um mosaico nos estudos da linguagem

Escolhemos iniciar este trabalho com a afirmação de Travaglia porque concordamos com o autor em que nenhum estudo que se propõe a discutir o ensino de gramática pode se eximir de uma apreciação cuidadosa sobre o que versa tal conjunto de conhecimentos. Por isso, responder à questão “o que é gramática?” foi um de nossos primeiros propósitos. Todavia, após vasta pesquisa bibliográfica, constatamos que só conseguiríamos responder parcialmente essa pergunta, pois, a cada obra consultada, descobríamos novos sentidos para o termo, o que nos levou a ratificar a afirmação de BRITTO (1997:29), que diz: “Nem sempre quando se fala de gramática se está falando do mesmo objeto”.

Isso porque a palavra “gramática”, do grego *grammatikḗ*, ciência ou arte de ler e escrever, é um daqueles termos sobre os quais a maioria de usuários das línguas gramatizadas tem uma noção, ainda que inconscientemente, e também todos conseguem usá-la com propriedade; apesar disso, defini-la em sua plenitude é uma tarefa árdua, dada a amplitude de fenômenos que abarca. Segundo Johnson e Johnson (apud JUNQUEIRA, 2003:15), o termo é protiforme, ou seja, tem diferentes significados que podem ser usados pelo mesmo falante sob perspectivas diversas. Parece-nos oportuno trazer aqui as palavras de Crystal (1941: 88), quando diz:

É difícil perceber o papel central da gramática na estrutura da língua exceto usando a metáfora de moldura ou esqueleto. Mas nenhuma metáfora física pode expressar satisfatoriamente os variados tipos de padrões formais e as relações abstratas que são trazidas à luz numa análise gramatical<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> No original: It is difficult to capture the central role played by grammar in the structure of language, other than by using a metaphor such as “framework” or “skeleton”. But no physical metaphor can express satisfactorily the multifarious kinds of formal patterning and abstract relationship that are brought to light in a grammatical analysis.

O Dicionário de Lingüística e Fonética de David Crystal (1985), por exemplo, registra mais de vinte diferentes entradas para a palavra, sendo a principal: “Termo básico da Lingüística englobando uma ampla série de fenômenos”. Após essa definição genérica, o autor apresenta seis tipos referenciais de gramáticas.

Os tipos apresentados são, por ordem: 1. gramática descritiva, obra cujo objetivo não é a prescrição de comportamentos verbais, mas a descrição do uso de uma comunidade, por isso, seu corpus de análise é composto de amostras da fala e da escrita de falantes nativos; 2. gramática teórica, cujo interesse ultrapassa os limites das línguas estudadas individualmente, voltando-se para o entendimento teórico da pesquisa lingüística em si mesma; 3. gramáticas diacrônicas/sincrônicas, denominações que são atribuídas às gramáticas segundo o tratamento da dimensão histórica em suas análises; 4. gramática comparada, obra que se vale de métodos descritivos e teóricos para estabelecer comparações entre línguas ou entre dois períodos históricos de uma mesma língua; 5. gramática pedagógica, conforme seja planejada com fins específicos de aprendizado de uma língua estrangeira e/ou ampliação dos conhecimentos acerca da língua materna; e, 6. gramática tradicional, resumidamente definida como a variedade de atitudes e métodos encontrados na fase pré-lingüística do estudo gramatical.

Em seguida, o autor expõe, em ordem alfabética, alguns protótipos gramaticais que, se reagrupados de acordo com suas vinculações às modernas correntes teóricas da lingüística, pertencem, em sua maioria, ao Gerativismo<sup>2</sup>; depois, com número bem inferior, vêm as gramáticas de cunho funcionalista: a Funcional, a Léxico-funcional e a Gramática de Escala e Categoria<sup>3</sup>. A obra não apresenta modelos gramaticais vinculados ao Estruturalismo.

Além dessas gramáticas de orientação lingüística, Crystal mostra três modelos desenvolvidos através da aplicação de regras da lógica à linguagem da computação: as gramáticas de Procedimento, de Rede e a de Rede de Transição, e conclui sua exposição

---

<sup>2</sup> Cerca de treze obras explicitadas por Crystal estão, de alguma maneira, vinculadas ao Gerativismo. Algumas dessas gramáticas foram desenvolvidas pelo próprio Chomsky ou por seus seguidores que se dedicaram a resolver questões específicas da Teoria Gerativa. As obras são: Gramática de Desempenho também chamada de Competência ou Universal; Co-Representativa; Gramática de Casos; de Dependência Filial; de Elementos Não-discretos; de Escala e Categoria; de Estados Finitos; de Estrutural frasal; de Estrutura Frasal Generalizada; Generativa; Nuclear; Realística, Relacional e Transformacional

<sup>3</sup> Segundo o autor, teoria lingüística elaborada pelo britânico M.A.K Halliday, no início da década de 60. Nela a estrutura da língua é vista como um conjunto combinado de escalas e categorias que operam em diferentes níveis.

apresentando a Gramática de Montague, uma obra que também usa regras da lógica, mas aplicadas às línguas naturais.

Aparentemente, a consulta ao dicionário não nos ajuda a construir um conceito do que seja gramática, tendo em vista que sua entrada principal - “Termo básico da Lingüística englobando uma ampla série de fenômenos” - é muito genérica e as definições que aparecem em seguida são tão diversas entre si, que nos fazem questionar como é possível agregar sob o mesmo rótulo objetos tão diversas.

Poderíamos criticar a escolha de Crystal, tendo em vista o baixo poder explicativo da principal definição apresentada que pode ser atribuída a muitos termos, por exemplo: língua, comunicação, linguagem, etc. Por outro lado, não podemos negar que uma leitura cuidadosa de seu texto é válida para nos revelar a complexidade de conceitos envolvidos em um estudo gramatical.

Pelas definições oferecidas é fácil concluir que à noção de gramática subjaz uma série de outros conceitos, entre os quais os de *abstração* e de *concretude*, ou seja, com a palavra “gramática” falamos tanto de questões abstratas, tais como “atitudes e perspectivas de investigação de uma língua”, ou do “conhecimento que o falante possui dessa mesma língua”, quanto de noções concretas como um “tratado escrito numa obra de referência” ou ainda de “normas para uso da língua”, razoavelmente conhecidas pelos usuários e legisladas por autoridades, à moda de um código civil. Nessa perspectiva é que Eugênio Coseriu (1977, apud UCHÔA, 2007:32) faz a distinção entre gramática objeto, “que pressupõe um saber interiorizado, manifestado no falar”, e gramática como metalinguagem, que “tem como escopo a descrição da gramática objeto”.

A pluralidade de noções de gramática encontrada nos leva a indagar tal qual Marcuschi (2001:31), “como os seres humanos lidam com o mundo de forma tão diferenciada como se ele não fosse o mesmo”. Também nos revela outro aspecto importante da palavra gramática, a saber, a sua relação com um projeto científico maior. O autor supracitado nos explica que na ciência as grandes variações de conceitos sobre um único fenômeno são reveladoras de projetos científicos diferentes, com propósitos e perspectivas próprios, sintetizados numa teoria, sendo uma das questões cruciais das teorias a forma como elas percebem seu objeto de estudo.

Assim, dizemos que as diferenças evidenciadas entre protótipos gramaticais resultam,

principalmente, da *diversidade de teorias às quais se vinculam e suas respectivas formas de conceber a língua*. Isso explica como a gramática pode ser entendida como um conjunto finito de regras formais que projeta um conjunto finito de sentenças que constituem a língua como um todo no gerativismo, ao passo que, para um funcionalista, ela focaliza as regras que regem a interação verbal. Mais uma vez, são oportunas as palavras de Marcuschi:

No caso particular da lingüística (...) tudo depende da noção de língua que se postule. Língua como sistema de regras; língua como atividade social; língua como atividade cognitiva; língua como instrumento de comunicação; são conceituações comuns, mas muito diversas entre si e para análise não é irrelevante a noção de língua que se admita. (Id., 2001:30)

Convém, ainda, destacar a importância das questões de estudo ou o *recorte de língua a ser estudado* para a constituição da obra gramatical, pois sabemos que nenhum estudo particular pode dar conta de todos os aspectos passíveis de investigação na linguagem, objeto amplo e multifacetado. Por isso, toda gramática opera a partir de recortes que variam de uma abordagem para outra, ainda que elas provenham de um mesmo arcabouço teórico. Sintomático é o grande número de modelos gramaticais que seguem orientação gerativista registrados em Crystal (1985), mas que, de acordo com as escolhas teórico-metodológicas do pesquisador, podem investigar questões diversas entre si.

Outro fator igualmente relevante para a definição de gramática é a análise dos *objetivos perseguidos pela investigação*. Nos protótipos gramaticais expostos, percebemos que os estudos gramaticais prestam-se a muitos objetivos. Historicamente, eles se dividem entre posturas que refletem sobre a linguagem para construir um sistema nocional capaz de descrevê-la e explicar fenômenos pontuais (posição normalmente assumida pelas correntes da lingüística), em oposição a uma atitude preocupada em estabelecer condições de “uso” da linguagem, atitude esta que deu origem às gramáticas prescritivas e normativas.

Tais questões, que aqui foram apenas apontadas, podem ser melhor percebidas se buscarmos, dentro da própria história da gramática na sociedade ocidental, o rumo dos conceitos que esse conjunto de conhecimentos foi agregando nos contextos em que eles nasceram. Isso é o que propomos na próxima seção.

## 2. Uma visão histórica da construção das gramáticas na sociedade ocidental

Estudando vários povos, Auroux (1992) afirma que o saber metalingüístico encontrado nas gramáticas só se desenvolveu plenamente entre aqueles que dominaram a escrita. Segundo o autor, tal fato pode ser explicado devido às necessidades relativas à produção e circulação de textos existentes numa sociedade letrada. Tais necessidades são relativas à aprendizagem, pois, “desde que exista um sistema de escrita, para utilizá-lo é preciso aprendê-lo de modo especial”; e de leitura, tendo em vista que os textos escritos são, muitas vezes, preservados de uma geração à outra, necessitando, portanto, de análises para serem compreendidos. Essa suposta relação entre gramática e escrita justificaria a etimologia da palavra (do grego *gramma*, letra) pela qual o Ocidente designou a fonte essencial do seu saber lingüístico.

Contudo, o surgimento da escrita isoladamente não explica a posterior gramatização<sup>4</sup> das línguas ocorrida em algumas comunidades lingüísticas. Tal processo é antes desencadeado por fatores complexos de natureza política, cultural, religiosa e comercial<sup>5</sup> vivenciados em cada uma das regiões do mundo atingidas pela gramatização “espontaneamente”<sup>6</sup> ou por meio de “transferência tecnológica” (cf. Auroux 1992).

A origem de uma tradição pode ser espontânea ou resultar de uma transferência tecnológica. A tradição latina é o resultado de uma transferência do mesmo modo que a gramática hebraica, como o estudo dos vernáculos europeus, ameríndios, africanos, etc (...). Dispomos de poucos casos de aparecimento espontâneo, isto é, independente de tradição lingüística: dois permaneceram embrionários (as tradições babilônica e egípcia), três se realizaram a longo prazo (as tradições hindu, chinesa e grega) sendo a última a fonte de toda a tradição ocidental. (Id., p. 21/22)

Na Grécia, os estudos da linguagem nasceram entre os filósofos, por volta do séc. V a.C. Inicialmente, os mesmos não se preocuparam em estudar a linguagem como um fim em

---

<sup>4</sup> “Por gramatização deve-se entender o processo que conduz a descrever e a instrumentalizar uma língua na base de duas tecnologias, que ainda hoje são os pilares de nosso saber metalingüístico: a gramática e o dicionário”. (Auroux, 1992:65)

<sup>5</sup> Sobre as causas da gramatização das línguas, recomendamos a leitura de Auroux (1992)

<sup>6</sup> Usamos o termo como na tradução escrita por Eni Orlandi do livro “A revolução tecnológica da gramatização” de Sylvain Auroux, contudo, acreditamos que a expressão pode ser substituída por *localmente*, para designar um processo de gramatização que se dá ao longo de séculos sem que sejam identificados as influências externadas desencadeadoras desse processo.

si, antes a problematizavam em seus aspectos estéticos e em sua relação com a verdade. Só posteriormente os gregos desenvolveram o objetivo de preservar a língua e disciplinar o uso lingüístico. Lobato (1986:77/79) divide os estudos da linguagem na Grécia em três períodos principais: 1. Período dos filósofos pré-socráticos, dos primeiros retóricos e de Sócrates, Platão e Aristóteles; 2. Período dos estóicos; 3. Período dos alexandrinos.

No primeiro período, a preocupação com a língua era encontrada esparsamente na obra de cada pensador. “A informação que se tem dos pré-socráticos, os primeiros retóricos e Sócrates é indireta” (GURPILHARES, 2008). Quanto a Platão, é de sua autoria o diálogo *Crátilo*, no qual o filósofo discute uma das principais questões de sua época: se a língua tinha algum vínculo direto e essencial com a realidade, espiritual ou física (tese assumida pelos naturalistas), ou se ela era puramente arbitrária (idéia defendida pelos convencionalistas).

Tal questão foi objeto de estudo não só de Platão como também de Aristóteles (384-322 a.C) e dos estóicos (séculos III-II a.C). Em suas especulações, os filósofos se viram olhando bem de perto a estrutura de enunciados significativos e, para discutir tais questões, foi preciso desenvolver um vocabulário conceitual que ultrapassou, em muito, as exigências momentâneas.

Platão deu outra grande contribuição aos estudos da linguagem de sua época propondo a divisão do discurso em duas partes. No seu Sofisma, ele apresentou o caso de um enunciado como “um homem aprende” e sugeriu que tal enunciado poderia ser seccionado em um nome e no que se diz acerca dele, *ónoma* e *rhema*, conceitos próximos do que hoje concebemos como sujeito e predicado. Tal proposição foi complementada por Aristóteles, que elaborou as categorias de pensamento, conceitos essenciais à gramática grega.

A Aristóteles deve-se, entre outras contribuições as chamadas “categorias de pensamento”, também chamadas de categorias aristotélicas, que deram origem às partes do discurso as quais chamar-se-iam, posteriormente, categorias gramaticais e finalmente classes de palavras. Assim: substância/substantivo, ação/verbo, relação/conjunção. (GURPILHARES, 2008:5)

É a partir da escola estóica, o segundo período dos estudos lingüísticos na Grécia Clássica, que a língua passou a merecer destaque em obras independentes. Os estudiosos desse período começaram a delinear a fundamentação da gramática tradicional a partir do que

chamaram etimologia. Procuraram não só discutir o problema filosófico da origem da linguagem, mas também das regularidades na língua, ou, na metalinguagem da época, da analogia, contemplando questões relativas às classes de palavras e paradigmas flexionais. Apesar disso, os estudos ainda se configuravam como apêndice da filosofia.

Interessados na língua em si mesma: como filósofos, a língua era para eles, antes de tudo, a expressão do pensamento e dos sentimentos e é nessa perspectiva que era investigada. Essa é uma característica que os estóicos compartilharam com os estudiosos do período anterior: todos desenvolveram o estudo sobre a língua no âmbito de pesquisas filosóficas ou lógicas. (LOBATO, 1986:78)

O terceiro momento dos estudos na Grécia é representado pelos alexandrinos, que, de acordo com Silva (2000) e Neves (1987), deram origem à disciplina gramatical, propriamente dita. Tais estudiosos são denominados alexandrinos por terem desenvolvido seus estudos na colônia grega de Alexandria, onde floresceu um grande centro de estudos literários e lingüísticos no séc. III a.C.

Dois fatores contribuíram para o interesse dos alexandrinos em estudar a língua como parte dos estudos literários, a saber: o desejo de tornar acessíveis aos contemporâneos as obras de Homero, e a preocupação com o uso “correto” da língua (pronúncia e gramática), a fim de preservar das corrupções o grego clássico.

A exigir a instalação de uma disciplina gramatical estão as condições peculiares da época helenística, marcada pelo confronto de culturas e de línguas, e pela conseqüente exacerbação do zelo pelo que então se considerava a cultura e a língua mais puras e elevadas. (NEVES, 1987:243).

Silva (2000) e Neves (1987) concordam em atribuir a Dionísio, o Trácio (séc. II-I a. C), a autoria da primeira gramática publicada no Ocidente, a *Téchne Grammatiké*. Como o próprio nome sugere: “grammatiké” - a arte de ler e escrever (arte no sentido de conjunto de preceitos necessários à execução de determinada atividade) compreendia um estudo limitado à língua escrita, especificamente à língua literária de autores clássicos.

A gramática de Dionísio dava maior ênfase à flexão paradigmática das palavras gregas, enquanto que à sintaxe pouca atenção foi dispensada. Seria outro gramático alexandrino, Apolônio Díscolo (séc. II a.C), quem formularia a primeira teoria sintática até então ausente

nos trabalhos dos gramáticos alexandrinos.

Na obra de Dionísio, representativa dos estudos gramaticais da Grécia Clássica, percebemos características básicas das concepções que orientaram o trabalho dos primeiros gramáticos e que foram transmitidas ao ocidente: a exclusividade da atenção ao uso da língua de escritores consagrados em detrimento das variedades menos prestigiadas, fato que trouxe para a GT o elitismo considerado por Lyons (1995) como o “erro clássico”; associaram-se a isso, a posição secundária dispensada à fala, considerada como cópia imperfeita da língua escrita, e ainda a preocupação pedagógica com a transmissão dos padrões lingüísticos das obras consideradas excelentes.

## 2.1 Codificação e difusão a partir de Roma

Todo esse legado deixado pelos gregos, entretanto, só chegou a nós através dos gramáticos romanos da Antiguidade Tardia. Aqui, cabe mencionar o nome de Varrão (séc. I a.C). Discípulo de Crates de Malos, gramático alexandrino, Varrão aplicou o modelo da gramática grega à língua latina na sua obra “Da língua latina”, seguindo os mesmos princípios de escolha do latim clássico literário como padrão e excluindo os usos das classes mais populares, posteriormente chamados de latim vulgar.

Em Roma, a gramática foi logo empregada com fins pedagógicos (cf. WEEDWOOD, 2002): depois de se alfabetizar com o *litterator* ou *magister ludi*, as poucas crianças que tinham acesso à educação àquela época estudavam gramática e aplicavam-na à análise de textos literários sob a tutela do *grammaticus*.

Os manuais de ensino, em sua maioria, eram compilados pelos próprios mestres e se dividiam em dois principais modelos: a gramática escolar, *schulgrammatik*, e a de regras, *regulae*, esta com aspecto de uma obra de referência destinada a ajudar na identificação do latim permitia que o estudante procurasse a terminação de um nome ou verbo estranho em uma lista alfabética, a fim de descobrir a que gênero, declinação ou conjugação podia pertencer. A gramática de regras parece ter sido o tipo mais comum fora da Itália, particularmente no Oriente grego, onde, na Antiguidade Tardia, as pessoas que desejassem

ascender na administração imperial precisavam ser fluentes em latim.

Na Idade Média, período compreendido entre o fim do Império Romano (séc. V) e fins do século XV, deu-se prosseguimento ao estudo da língua latina, dada a sua importância para a intelectualidade e erudição em grande parte do mundo. Também nesse período tiveram início a observação e o estudo das línguas nativas das populações dominadas por Roma, impulso que gerou as chamadas “gramáticas medievais vernáculas”. De acordo com Weedwood:

A expressão “gramáticas medievais vernáculas” é usada em geral de modo pouco preciso para denotar três gêneros literários bastante diferentes: 1) livros didáticos preparados para ensinar latim a falantes não nativos escritos em vernáculo; 2) obras escritas numa língua vernácula que explicitam os princípios gerais da gramática –quase sempre os princípios de natureza semântica e funcional – e extraem seus exemplos da língua em que são escritas; 3) obras que descrevem a estrutura do vernáculo, usando normalmente o vernáculo como meio de expressão. (Id., 2002:61)

O estudo dos vernáculos foi potencializado à época do Renascimento sob a influência do desenvolvimento do capitalismo mercantil e do aparecimento da imprensa. Nessa época, os falares locais das regiões da Europa Ocidental foram, gradativamente, se apoderando de áreas outrora dominadas pelo latim, tais como: as crônicas, os estatutos, em seguida os manuais populares, chegando até mesmo à alfabetização de jovens abastados, fato que gerou uma demanda de obras didáticas – gramáticas e dicionários.

Surpreendentemente, a produção de boa parte dessas obras não foi guiada prioritariamente para responder às necessidades pedagógicas ou de registro das línguas em apreço, e sim para comprovar que os falares locais também eram regrados. “Muitas gramáticas do Renascimento, seja de línguas européias ou de línguas mais exóticas, foram escritas com a intenção de mostrar a “regularidade” inerente da língua examinada”, por isso, a estratégia recorrente entre os autores era aplicar a todas as línguas descritas os mesmos paradigmas utilizados na construção da gramática latina (cf. WEEDWOOD 2002)

A exploração do planeta realizada nas viagens de Descobrimento dos continentes africano, americano e asiático, e a conseqüente colonização de territórios pelos europeus possibilitaram aos mesmos o contato com línguas até então desconhecidas, chamadas a posteriori de “exóticas” e que passaram a ser estudadas também com base em moldes latinos. Foi assim, por exemplo, com o japonês ou o tupi descrito na obra Artes de gramática da língua

mais usada na costa do Brasil, escrita pelo padre José de Anchieta e publicada em Coimbra em 1595 (cf. WEEDWOOD, 2002). Dessa forma, o latim constitui-se como o molde que orientou não só a gramatização das línguas européias, mas também dos povos colonizados por europeus, operando aquilo que Auroux chama de “segunda revolução técnico-lingüística”.

Vamos nos dar o longo prazo da história e considerarmos globalmente o desenvolvimento das concepções lingüísticas européias em um período que vai da época tardo-antiga (século V de nossa era) até o fim do século XIX. No curso desses treze séculos de história vemos o desenrolar de um processo único em seu gênero: a gramatização massiva a partir de uma só tradição lingüística inicial (a tradição greco-latina), das línguas do mundo. Essa gramatização constitui – depois do advento da escrita (...) a segunda revolução técnico-lingüística. (Id., 1992:35 – grifos originais)

A descoberta da “Babel”, ou seja, o aumento do conhecimento das línguas no mundo deu grande vazão aos estudos lingüísticos, os quais se desenvolveram em áreas específicas. É o caso, por exemplo, da fonética, que se beneficiou do desejo que o homem moderno tem de registrar os sons peculiares a um dado vernáculo e pela descoberta da classificação hebraica tradicional dos fonemas segundo o ponto de articulação: guturais, palatais, linguais, dentais e labiais (cf. WEEDWOOD, 2002).

Uma dessas línguas descobertas foi especialmente relevante para os desdobramentos dos estudos da linguagem nos séculos XVIII e XIX, a saber, o sânscrito, a língua sagrada indiana, objeto de estudo de Willian Jones (1746). Comparando o sânscrito com o latim e o grego, Jones descobriu semelhanças fonéticas e gramaticais em tal grau que, segundo ele, não poderiam ser atribuídas ao acaso o que o levou a defender a existência de uma origem comum para as três línguas.

A repercussão dessa idéia gerou uma profusão de estudos sânscritos. Fundou-se em Paris, em 1795, a Escola de Estudos Orientais, um centro particularmente importante de investigação, onde estudaram Friedrich Schlegel e Franz Bopp, fundadores da gramática comparativa. Nessa época a atenção dos estudiosos voltara-se para a origem das línguas, favorecendo a expansão do método comparativo, que resultou em um conjunto de princípios pelos quais as línguas poderiam ser sistematicamente comparadas no tocante a seus sistemas fonéticos, estrutura gramatical e vocabulário, de modo a demonstrar que eram “genealogicamente” aparentadas.

## 2.2 Gramáticas na Lingüística Moderna

A literatura especializada aponta o século XX como o momento de nascimento da Lingüística Moderna, pois é essa época que se desenvolverá o estudo da língua como finalidade em si, possibilitando a construção de um campo autônomo de investigação, separado dos estudos literários e históricos, da psicologia e da filosofia, áreas às quais se achava integrado o estudo das línguas. Esse evento alterou também os rumos das investigações gramaticais que, agora, conheceriam novas gramáticas, nascidas no bojo de correntes teóricas das ciências da linguagem.

Os fundamentos dessa nova ciência foram divulgados no Curso de Lingüística Geral, obra póstuma de Ferdinand Saussure, em 1916. O autor concebia a língua como um sistema de signos convencionais que se organizam dentro de um todo; um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotado pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos.

No projeto saussuriano, a lingüística deveria ser uma ciência sincrônica e formal que se voltava para a análise do sistema da língua em si mesma, uma estrutura constituída por uma rede de elementos em que cada elemento tem um valor funcional determinado. Embora ele reconhecesse que a língua tinha um caráter social, sua lingüística era imanentista, ou seja, minimizava as relações que a língua mantém com o mundo, daí a exclusão do usuário.

Saussure não nega que as línguas variam, mas a língua, sob o aspecto da variação, não é o objeto científico como tal. A forma era o resíduo estável da convenção social, e o discurso era o plano da fala individual que poderia variar enormemente e não poderia ser o objeto de uma análise controlada. (MARCUSCHI, 2008:32)

A teoria lingüística desenvolvida com base nas idéias de Saussure foi denominada Estruturalismo. Corrente composta por muitas linhas de investigação que trouxe contribuições não só para o estatuto da incipiente ciência da linguagem, mas também para as ciências humanas (antropologia, sociologia, teoria literária) e para a biologia (cf. ILARI, 2005).

À luz do estruturalismo, a teoria gramatical se modificaria bastante, pois, ainda conforme Ilari (2005): 1. o estruturalismo instauraria a crença de que a língua deveria ser

tomada como objeto de descrição, contrariando uma longa tradição normativa; 2. ao sugerir que nos falares sem prestígio social há regularidades a explicar, o estruturalismo fez com que ganhassem dignidade plena enquanto objetos de estudo; 3. com a preocupação pela descrição, as correntes estruturalistas trouxeram também a preocupação de registrar, disponibilizar e tratar os dados lingüísticos, estimulando a lingüística de campo e levando à constituição de grandes corpora, que se caracterizariam não só por sua abrangência, mas também por um alto grau de rigor nos procedimentos de coleta.

No Brasil, algumas das mais importantes obras de cunho estruturalista foram: “A estrutura da língua portuguesa”, um projeto inconcluso de uma gramática descritiva do português falado no Rio de Janeiro, de autoria de Mattoso Câmara Jr; e “Estrutura morfossintática do português”, de José Rebouças Macambira (1980), que, embora não se configure como uma nova proposta de gramática, traz um tipo de exposição mais crítica e articulada, iniciando um processo de revisão de conceitos da Gramática Tradicional.

Não se trata de abolir a gramática tradicional, que tantos e tão bons serviços prestou e vem prestando ao estudo e ao ensino de línguas, nacionais ou estrangeiras. O que cumpre e urge é favorecê-las com as conquistas da lingüística moderna, que já são inúmeras e se alargam a cada passo. Não é mais possível ensinar pela boca de Apolônio Díscolo, que viveu e gramaticou no século segundo da era cristã. O termo gramatiquice testemunha penosamente o descrédito que invadiu a esfera dos estudos gramaticais, e adverte-nos que se deve mudar, conservando-se o que esteja certo e alterando-se o que for errado. (MACAMBIRA, 1980, apud BRITTO, 1997:132 ênfases originais).

O predomínio dos estudos estruturalistas na lingüística seria fortemente abalado ainda em meados do século XX com a publicação da obra “*Syntactic Structures*” (1957), na qual Noam Chomsky defendia a idéia de que a linguagem é uma faculdade mental inata instalada no “equipamento biológico” e transmitida geneticamente aos indivíduos da espécie humana. Com isso ele deslocava o objeto de investigação do comportamento lingüístico observável ou aos produtos desse comportamento para os estados da mente/cérebro que fazem parte de tal comportamento. Dessa forma, a lingüística passava a ser concebida como estudo da língua internalizada.

Enquanto as teorias estruturalistas eram, em geral, explicitamente descritivas, a teoria gerativa se pretendia explicativa, no sentido de que os fenômenos deviam ser deduzidos de um

conjunto de princípios gerais. Por isso, também a noção de gramática é alterada.

(...) para levar a efeito sua proposta de descrever o conhecimento implícito dos falantes e fazê-lo no quadro de uma teoria explicativa, Chomsky precisa construir um aparato formal (uma gramática gerativa) capaz de dar conta das regras de boa formação de uma língua qualquer L e de relacionar esse aparato formal a algum conjunto de princípios gerais (que determinem o que pode valer como “gramática gerativa” para as línguas em geral). (BORGES NETO, 2005:101)

Até os anos de 1970 (e, de certa forma, até a atualidade), a gramática transformacional se constituiu como um importante modelo para investigação da sintaxe das línguas, ainda que para muitos pesquisadores chamasse a atenção o enfoque excessivamente formalista dessa tendência.

Sob influência das idéias gerativistas, Mário Perini produziu a Gramática Descritiva do Português, uma obra que pretendia responder à inconsistência teórica e à falta de coerência interna que o autor percebia na Gramática Tradicional. Para tanto, Perini apoiou-se em princípios tais como: a eleição da variedade padrão como objeto de estudo; a caracterização precisa e explícita de seus instrumentos analíticos e a coerência entre as definições e sua aplicação; o estabelecimento de uma taxionomia rigorosamente articulada com a análise que se propõe; e, a sustentação da análise em um nível formal das estruturas de superfície independentemente do nível semântico (cf. BRITTO, 1997:144).

Apesar do esforço de Perini para a construção de uma obra de mérito reconhecido na academia, segundo Uchôa (2007:46), a Gramática Descritiva do Português não teve repercussão em gramáticas e livros didáticos, conseqüentemente sua aplicação ao ensino foi restrita.

Após um período de predomínio da corrente gerativista na lingüística, aos poucos, a desconsideração por parte da teoria de questões discursivas provocou uma reação que desencadeou o surgimento de tendências como a Sociolingüística, a Lingüística Textual, a Análise do Discurso, a Análise da Conversação, entre outras, que inicialmente, compartilhavam a concepção de linguagem como um instrumento de comunicação e de interação social contribuindo para o estabelecimento de um objeto de estudo baseado no uso concreto da linguagem.

Paralelamente a toda análise formal da língua, foram surgindo, nos anos 60 do século XX, novas tendências que fugiam à lingüística hegemônica. Eram linhas de trabalho que buscavam observar a linguagem em seus usos efetivos. Tratava-se do que se chamou de guinada pragmática, motivada em parte pela filosofia analítica da linguagem impulsionada tanto por Wittgenstein (1889-1951) como por Austin. A partir dos anos de 1960, surgiram a pragmática, a sociolingüística, a psicolingüística, a análise do discurso, a análise da conversação, a etnolingüística e, neste contexto, também a lingüística textual. (MARCUSCHI, 2008:39 – grifos originais).

Ao mesmo tempo, desenvolvia-se a teoria funcionalista em suas muitas escolas e tendências. Algumas mais representativas foram: a Escola de Praga (com Nikolai Trubetzkoy e Roman Jakobson, este especialmente conhecido pela teoria das funções da linguagem, a Escola de Londres, com John Firth, a quem se deve a sistematização da noção de contexto da situação, cunhada por Malinowski, e a Escola de Copenhague, com Louis Hjelmslev.

Em torno das correntes funcionalistas, surgiu a gramática sistêmico-funcional, “que propõe um funcionalismo baseado em formas regulares, relacionando contexto social e forma lingüística com base nas funções da linguagem e na sua realização nos mais variados registros e gêneros textuais” (MARCUSCHI, 2008:34).

A teoria funcionalista objetiva fornecer meios e princípios através dos quais seja possível desenvolver gramáticas funcionais de línguas particulares, especificando todas as expressões lingüísticas, mediante um sistema de regras que incorpore as generalizações mais significativas e pertinentes.

Por gramática funcional entende-se, em geral, uma teorização da organização gramatical das línguas naturais que procura integrar-se em uma teoria global da interação social. Trata-se de uma teoria que assenta que as relações entre as unidades e as funções das unidades têm prioridade sobre seus limites e sua posição, e que entende a gramática como acessível às pressões do uso. (NEVES, 1997:15)

Dentro dessa concepção de gramática, cada elemento lingüístico é explicado por referência à sua função no sistema lingüístico total em determinado momento, podendo sofrer alterações em outro momento. Isso porque se reconhece que, apesar das restrições internas ao sistema, o usuário da língua goza de uma margem de liberdade organizacional para fazer uso

do sistema a fim de responder às diversas exigências das situações comunicativas.

No uso, os falantes atualizam a gramática, vista aqui como uma estrutura cognitiva sensível, ou seja, a gramática é flexível porque se ajusta ao uso a partir de centros categoriais ou núcleos nocionais. Dessa forma, ela vai sofrendo alterações por meio da gramaticalização, um processo pancrônico de acomodação constante da gramática ante as pressões do sistema em competição com pressões de ordem comunicativa. “Nesse processo uma forma que não é da gramática entra na gramática, torna-se gramatical ou uma forma se torna mais gramatical do que já era” (NEVES, 2002:176).

A *Gramática de Usos do Português*, de Maria Helena de Moura Neves, é um exemplo de gramática calcada na teoria funcionalista. Ela parte da observação dos usos ocorrentes no Brasil para oferecer uma organização que sistematize tais usos. Segundo a autora, a obra se dirige “a toda a comunidade de usuários do idioma”. Seus capítulos se compõem segundo a tradicional divisão em classes de palavras, escolha que, de acordo com Neves, cumpre o objetivo de torná-la acessível ao leitor comum, não especialista. Entretanto, a mesma autora salienta que, de acordo com os princípios teóricos que dirigem o tratamento das questões, o agrupamento dessas classes pelas quatro grandes partes da gramática é organizado segundo os processos que dirigem a construção dos enunciados.

A preocupação da autora com o usuário da língua é ainda evidenciada em sua afirmação na quarta capa da obra (NEVES, 2000): “embora uma gramática de usos não seja, em princípio, normativa, em vista de maior utilidade ao consulente comum, normas de uso são invocadas comparativamente, para informar sobre restrições que tradicionalmente se fazem a determinados usos atestados e vivos”.

Apesar de dirigir-se também ao usuário comum, a Gramática de Usos de Neves não se configura como aquilo que se pode chamar de gramática pedagógica, isto é, voltada para o ensino de língua, antes, como esclarece a autora:

Das universidades, seguramente, espera a comunidade o desenvolvimento de pesquisas que possam contribuir para um tratamento mais científico das atividades de linguagem nas escolas, e, mais especificamente, da gramática de língua materna, o tradicional vilão quando estão em análise tais atividades. Penso na constituição de um material de referência – teórico e prático – para análise das relações entre organização lingüística e interação na linguagem, um material de base para uma gramática escolar do português assentada na assunção de que o tratamento escolar da linguagem – e, portanto, da

gramática – não pode faltar a orientação preparada pela ciência lingüística. (NEVES, 2003:18, ênfase adicionada).

### 3. As noções de gramática assumidas neste trabalho

Conforme vimos na seção anterior, a palavra “gramática” surgiu na filosofia grega para designar o estudo do “mecanismo geral que organiza as línguas” e na época helenística passou a constituir um domínio autônomo de investigações com objetivos normativos e pedagógicos. Com o desenvolvimento das ciências da linguagem esse conceito se ampliou, servindo também para denominar noções e estudos que se debruçam sobre a língua com propósitos notadamente diferentes dos filosóficos ou daqueles dos primeiros gramáticos. A partir de então, houve a necessidade do acréscimo de adjetivo atributivo para evitar ambigüidades no uso dessa palavra. Assim, falamos da gramática gerativa, gramática histórica ou gramática de usos, entre outras.

Vimos também que alguns desses conceitos e protótipos gramaticais nascidos no desdobramento dos estudos da linguagem foram mais rapidamente assimilados pelo ensino de língua que outros. Tendo em vista os objetivos desta pesquisa, adotaremos aqui apenas as concepções de gramática consideradas produtivas para o trabalho pedagógico, ou seja, aquelas que estão presentes na escola ou que servem de fundamento para as perspectivas teórico-metodológicas de ensino de língua em nosso país.

O primeiro desses conceitos é o de Gramática Tradicional. Weedwood (2002) define GT como um espectro de atitudes e métodos encontrados no período de estudo da linguagem anterior ao advento da ciência lingüística, englobando trabalhos do período greco-romano, dos gramáticos renascentistas e dos gramáticos pertencentes às escolas européia e americana dos séculos XVIII e XIX.

A autora acrescenta que é comum entre os lingüistas o uso da expressão de forma pejorativa, identificando um exame não-científico do fenômeno gramatical, situação em que as línguas são analisadas com referência ao latim, dando pouca atenção aos fatos empíricos, e de natureza normativo-purista antagônico ao descritivismo das obras construídas no interior das

correntes lingüísticas ocidentais a partir do século XX.

Todavia, muitas noções básicas usadas pelas abordagens modernas podem ser encontradas na obra dos primeiros gramáticos, ou seja, podemos identificar influências da GT presentes em muitas obras atuais. Por isso, hoje existe um renovado interesse entre especialistas pelo estudo da Gramática Tradicional como parte da história das idéias lingüísticas.

Também a GT (...) deu enorme contribuição à investigação dos fenômenos lingüísticos, sobretudo em suas estreitas ligações com a filosofia. Basta lembrar que, apesar de todas as propostas terminológicas nascidas durante este século e das revisões conceituais a que foi submetida, a nomenclatura gramatical clássica ainda dá provas de grande vigor e utilidade. (BAGNO, 2000:22)

No que concerne ao ensino de línguas, observamos que, apesar das críticas ao ensino exclusivo da Gramática Tradicional existentes na literatura especializada, a GT continua assumindo posição privilegiada na escola.

Juntamente com o conceito de Gramática Tradicional, usaremos três conceitos de gramática amplamente adotados por estudiosos que se dedicam às questões de ensino de língua, a exemplo de Possenti (2004), Franchi (2006), Antunes (2007) e Travaglia (2006), são os conceitos de: a) *gramática normativa*, que compreende um manual de regras de bom uso da língua, atentando para critérios estéticos, elitistas, políticos, comunicacionais e históricos<sup>7</sup>; b) *gramática descritiva*, que pode ser entendida como um sistema de noções mediante as quais se descrevem os fatos de uma língua ou variedades dela em seu estágio sincrônico; c) *gramática internalizada*, um conjunto de princípios que o falante aprendeu na interação social independentemente de escolarização, através de amadurecimento natural e progressivo comum a todos os indivíduos da espécie humana.

Além desses conceitos já consagrados na literatura especializada, adotaremos três conceitos convergentes de gramática, importantes para o entendimento da proposta da Análise

---

<sup>7</sup> Travaglia define cada um dos critérios como: *estéticos* – diz respeito à elegância, colorido, beleza, finura, expressividade, eufonia e harmonia; *elitista* – deve corresponder ao uso da língua das classes de prestígio, excluindo-se as variedades populares; *política* – diz respeito ao purismo e à vernaculidade, isto é, o bom uso é aquele que se abstém de estrangeirismos; *comunicacional* – refere-se à facilidade de compreensão propiciada ao interlocutor; *histórica* – segundo o autor, muitas vezes o critério para condenar formas e usos da norma culta é a tradição.

Lingüística aqui abordada. Os mesmos foram propostos por Travaglia (2006) segundo o “critério de proposição ligado à explicitação da estrutura e do mecanismo de funcionamento da língua”.

A primeira dessas concepções que Travaglia (2006) nos apresenta é o que ele chama de *gramática implícita ou de uso*, compreendida como a própria competência lingüística do usuário de uma língua que reside na mente do indivíduo e é mobilizada para a efetivação de atividades lingüísticas embora o falante não tenha consciência dela. (ver item 2.2.1)

(...) é a competência lingüística internalizada do falante (incluído os elementos – unidades, regras e princípios – de todos os níveis de constituição e funcionamento da língua: fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático e textual discursivo). (TRAVAGLIA, 2006:33)

A segunda concepção diz respeito à *gramática explícita ou teórica*. Nessa aceção são inclusas todas as investigações gramaticais que buscam explicitar, por meio da atividade metalingüística, o funcionamento, a estrutura e a constituição da língua, logo, todas as gramáticas normativas e descritivas são gramáticas teóricas. A partir das mesmas é possível realizar atividades metalingüísticas (ver item 2.2.1), aquelas em que se usa a língua para analisar a própria língua, construindo, então, o que se chama de metalinguagem, isto é, um vocabulário específico para se falar sobre a linguagem.

Finalmente, a terceira concepção exposta por Travaglia é a de *gramática reflexiva*, que se apóia no saber epilingüístico (ver item 2.2.1) para constituir-se como o processo de reflexão sobre língua, cujo objetivo é conhecer a constituição e funcionamento desta.

A fim de explicitar melhor as três últimas definições apresentadas e mostrar como as mesmas se relacionam com os três modelos que as antecederam e com as atividades de uso da língua na proposta da Análise Lingüística, tomamos o quadro abaixo a Silva (2004:767).

<b>Classificação tradicional</b>	<b>Classificação quanto à explicitação da estrutura e do mecanismo de funcionamento da língua</b>	<b>Atividades de uso da língua</b>
Normativa/descritiva	Explícita	Metalingüística
Descritiva	Reflexiva	Epilingüística <sup>8</sup>
Internalizada	Implícita/Uso	Lingüística

**Quadro 1: Relação existente entre os dois grandes agrupamentos de categorização dos principais tipos de gramática e as atividades de uso da língua**

Com a expressão “classificação tradicional” o autor quer designar a categorização de tipos gramaticais já consagrada pela literatura especializada no ensino de língua, enquanto o item “classificação quanto à explicitação da estrutura e do mecanismo de funcionamento da língua” faz referência à nomenclatura proposta por Travaglia (2006). A coluna “atividades de uso da língua” remete à proposta da AL (ver item 2.2) e pretende indicar a que atividade lingüística cada um dos tipos de gramática se relaciona.

#### 4. A gramática na escola brasileira

Aspectos gramaticais ocuparam, desde longo período, um espaço privilegiado no domínio pedagógico europeu, como vimos anteriormente (seção 1.2.1). O Brasil, colonizado por Portugal, teve seu sistema de ensino forjado sob tal influência. Assim, as primeiras escolas brasileiras nasceram sob responsabilidade dos jesuítas que tinham por prioridades a catequização dos índios e a formação humanística dos filhos da pequena nobreza, esta composta por portugueses que vieram para o Brasil com o objetivo de organizar a empresa colonial, tendo em vista o fracasso do sistema de Capitánias Hereditárias.

---

<sup>8</sup> Em nota de rodapé, Silva admite que nas atividades epilingüísticas “não se pode ainda falar de uma “gramática” no sentido de um sistema de noções descritivas nem em uma metalinguagem representativa como uma nomenclatura gramatical”. Todavia, ele optou por relacionar tal atividade à gramática reflexiva e à gramática descritiva devido à sistematização do conhecimento lingüístico que o professor deve ter em mente.

O plano de estudos<sup>9</sup> propriamente dito foi elaborado de forma diversificada, com o objetivo de atender à diversidade de interesses e de capacidades. Começando pelo *aprendizado do português* (ênfase adicionada), incluía o ensino da doutrina cristã, a escola de ler e escrever. Daí em diante continuava, em caráter opcional, o ensino do canto orfeônico e de música instrumental, e uma bifurcação tendo em um dos lados o aprendizado profissional e agrícola e, de outro, aula de gramática e viagem de estudos à Europa. (RIBEIRO, 1998:21/22)

Convém observar que, na sua gênese, o sistema educativo brasileiro negava o acesso a grande parcela da população: os escravos negros; tal exclusão, posteriormente, atingiria também a população indígena<sup>10</sup>.

Quanto ao referido ensino do português, vale salientar que ele se restringia à alfabetização, após a qual uma minoria que prosseguia nos estudos passava diretamente a uma aprendizagem cujo núcleo era a gramática da língua latina. De acordo com Soares (1998), tal situação só se alteraria com a reforma pombalina que, em 1759, tornou obrigatório o ensino da língua portuguesa em Portugal e no Brasil.

Mas, apesar da lei, a disciplinarização do português só foi efetivada a partir de 1838 quando, pela primeira vez, o estudo da língua materna foi timidamente incluído no currículo do primeiro ano do curso secundário do Colégio Pedro II, a escola média mais importante do Brasil e que serviu de modelo para outras instituições públicas e privadas até meados do século XX.

Até 1869, o ensino de Português era insignificante no currículo da escola secundária, onde predominavam as disciplinas clássicas, sobretudo o latim. Depois de 1869, quando o exame do português foi incluído entre os Preparatórios de muitos cursos superiores (faculdades de Direito, faculdades de Medicina, Escola Politécnica, Escola de Minas, etc.) no colégio Pedro II houve ascensão desta disciplina, cujo desenvolvimento, ainda que sujeito a variações, foi sempre crescente. (RAZZINI, 2000:238)

Todavia, a disciplina que passou a se chamar português no currículo do Colégio Pedro

---

<sup>9</sup> Trata-se do primeiro plano educacional, elaborado pelo padre Manoel da Nóbrega em meados do séc. XVI

<sup>10</sup> Ribeiro (1998) apresenta uma ampla exposição do processo que culminou no alijamento da população indígena do sistema educativo brasileiro. Segundo a autora, isto se deu, principalmente, por causa da “não-adequação do índio à formação sacerdotal católica, e da constatação pela Companhia de Jesus da “impossibilidade de instruir (...) o índio”.

II não correspondia exatamente àquela que conhecemos hoje. Na época ela se configurava como o resultado da fusão paulatina das disciplinas Retórica, Poética e Gramática, à moda da formação clássica do *trivium*<sup>11</sup>.

Inicialmente, as aulas de Português no Colégio Pedro II, (...) dedicavam-se apenas ao estudo da gramática, aos poucos, elas foram absorvendo práticas pedagógicas e conteúdos das aulas da retórica. Primeiro vieram a leitura literária e a recitação (1855), para auxiliar o ensino da língua (ênfase adicionada) que, no entanto, continuava a não ultrapassar o primeiro ano. Depois da ascensão do Português nos Exames Preparatórios (responsáveis pela ampliação da carga-horária), entraram no currículo de Português a Redação e a Composição (1870) e, depois da queda da Retórica e Poética, ainda veio a Gramática Histórica (1890). (RAZZINI, 2000:239)

Embora os acréscimos das práticas de leitura e de redação à disciplina Português sugiram uma ampliação dos objetos de ensino/aprendizagem da língua na escola brasileira, se observarmos os programas de estudo da época notaremos que as atividades se organizavam primordialmente para promover conhecimentos gramaticais. Vejam-se, por exemplo, as orientações metodológicas para as atividades de leitura do programa de 1870 do Colégio Pedro II:

#### Leitura

A leitura será em voz alta, clara e pausada, com as devidas inflexões, de modo que a pronúncia seja perfeita e guarde-se a pontuação. Para isto, há mister o professor de explicar o sentido do trecho que se lê, inteirando o aluno do pensamento do autor, dando-lhe a significação dos vocábulos e locuções menos usuais empregadas em sentido translato. Sem compreender bem não pode ler com expressão, gosto e clareza. (SILVA, S.2006:5 - ênfase adicionada)

Os materiais didáticos usados nesse período eram uma gramática e uma antologia. Entre as gramáticas, a gramática geral, também conhecida como gramática filosófica, foi uma

---

<sup>11</sup> As sete Artes Liberais eram, nas Universidades da Idade Média, a preparação indispensável para o estudo superior da Filosofia e da Teologia. Essas sete disciplinas eram, de fato, divididas em dois grupos. O *trivium* reunia as disciplinas que se ocupavam do discurso, da palavra e o *quadrivium* as dedicadas ao estudo da natureza, representadas pelos números. Portanto o *quadrivium* e o *trivium*, juntos é que constituíam caminhos para a sabedoria. (Rojo, 2000 -em nota de rodapé)

das mais importantes obras que parece ter orientado o ensino de língua portuguesa durante quase todo século XIX. Ela se pautava pelas categorias gramaticais da língua latina para ensinar a gramática nacional como transformação da latina (cf. RAZZINI, 2000).

Entre as antologias, a de maior destaque foi a Antologia Nacional, que teve 43 edições ao longo de mais de setenta anos de permanência em nossas escolas (cf. SOARES, 1998). O uso dessa obra na escola, apesar de definir-se principalmente como sendo para o ensino das literaturas nacional e portuguesa, prestava-se também a práticas de estudo da gramática.

A leitura da Antologia Nacional, porém, não era complemento do manual de história literária, e sim ponto de partida para a leitura e recitação, o estudo do vocabulário, o estudo da gramática normativa, da gramática histórica, dos exercícios ortográficos, das análises “lexiológica” e “lógica”, e da redação e composição, enfim, para a aquisição da norma culta vigente. (RAZZINI, 2000:241)

Enfim, de acordo com Marcuschi (2000:3), a idéia que informou todo o ensino desse período foi a de que “a língua formava um grande quadro da identidade nacional e era o depositário da cultura nacional. Esta se expressava na literatura de um povo que devia ser imitada”. Ainda segundo o autor, essa concepção cultural e antropológica de ensino de língua só seria superada a partir da repercussão das idéias estruturalistas.

Assim, para o autor supracitado, os anos 50 do século XX conheceram a passagem de uma educação marcada pelo ideal greco-latino, praticada desde o Brasil-Colônia, para uma educação de cunho estruturalista, consubstanciada nos, então, recentes livros didáticos e nas gramáticas pedagógicas. Na ocasião houve um deslocamento da filologia ao estruturalismo, com o predomínio do estudo sincrônico dos níveis fonológico, morfológico e sintático, “é o triunfo da idéia de língua como sistema de regras”.

Todavia, tal mudança de concepção não alterou significativamente os objetos de ensino/aprendizagem. Como nos mostra Soares (1998:55), os livros didáticos de então representaram, a princípio, apenas a junção do manual de gramática (na primeira parte) com uma antologia (na segunda metade); *A posteriori*, gramática e texto passaram a ficar integrados, mas este era usado como base para o estudo daquela.

Essa centralidade que a gramática continuou gozando na educação brasileira pode ser evidenciada também nas instruções metodológicas para a execução do trabalho com a escrita

do programa de português de 1951 do Colégio Pedro II.

Redação, composição e análise literária

Os trabalhos de redação, sempre muito fáceis, devem ser executados de preferência em aula, individual ou coletivamente, orientados pelo professor ou sugeridos pela leitura explicada. Como exercícios subsidiários, são recomendáveis, entre outros, os seguintes:

- 1) Formação de frases com aplicação do vocabulário ensinado.
  - 2) *Substituição de frases por outras de forma diversa e sentido equivalente.*
  - 3) *Conversão de períodos compostos em períodos simples.*
  - 4) *Transformação das orações subordinadas em coordenadas e vice-versa; substituição de subordinadas adjetivas por adjuntos atributivos ou por apostos; de subordinadas de forma conjuntivas pelas reduzidas correspondentes, etc.*
  - 5) Correção de voz passiva na ativa e vice-versa.
  - 6) Exercícios de concisão.
  - 7) Resumo oral de leituras feitas fora da classe.
  - 8) Paráfrases de textos breves.
  - 9) Correção de trabalhos apresentados pelos alunos, feita pela turma, sob a direção do professor.
- (SILVA, S., 2006:19 – ênfases adicionadas)

Assim, mesmo que tenha havido mudanças na concepção de língua que orientou a pedagogia do vernáculo no Brasil-Colônia em relação à que norteou o mesmo ensino no início do século XX, os dois períodos da história do ensino de língua em nosso país guardam em comum tanto a clientela que atendiam, a elite, quanto seu objeto de estudos, a gramática latina, portuguesa e/ou histórica.

Logo, podemos dizer que, durante longo período, o ensino de língua materna no Brasil centrou-se na transmissão da nomenclatura gramatical, sem que essa primazia fosse motivo de questionamentos, pois, segundo Soares (1998), àquela época, tal ensino era coerente tanto com as condições sócio-econômicas do corpo discente, quanto com os conhecimentos disponíveis acerca da língua.

Uma das primeiras ocasiões em que a validade de tal ensino seria questionada aconteceria em 1960, quando, conforme a autora recém citada, “novas condições sócio-políticas”, representadas pela democratização da escola, trouxeram mudanças na clientela da

escola pública e uma conseqüente mudança no objetivo da educação nacional.

Em primeiro lugar, é nesses anos que se afirma plenamente a democratização da escola (...): as camadas populares conquistam seu direito à escolarização, e, como conseqüência, altera-se fundamentalmente a clientela da escola, sobretudo na escola pública: já não são os filhos das elites que a demandam, mas crianças pertencentes às camadas populares, que trazem para sala de aula a inusitada presença de padrões culturais e variantes lingüísticas diferentes (...). Em segundo lugar, tornara-se também outras as condições sócio-políticas: o regime militar autoritário que, nos anos 60, foi implantado no país buscava o desenvolvimento do capitalismo, mediante a expansão industrial, e a proposta educacional foi a de atribuir à escola o papel de fornecer recursos para essa expansão. (SOARES, 1998:56)

Também no plano teórico aconteceram transformações que contribuiriam para mudanças no ensino de língua. A partir dos anos 60 a corrente estruturalista teve abalado seu predomínio nos estudos da linguagem devido ao desenvolvimento de uma perspectiva sistemática de considerar a língua como um fato social, perspectiva esta, bem representada pela Sociolingüística. Simultaneamente, os estudos de cunho pragmático estariam em evidência ao abordar a língua em funcionamento (cf. MARCUSCHI, 2000).

Então, no período compreendido entre os anos 70 e os primeiros anos da década de 80, a disciplina escolar Língua Portuguesa passou por uma reorientação, pois, frente às novas demandas sociais, não era suficiente que a escola propiciasse ao aluno apenas o reconhecimento do sistema lingüístico, ou seja, que o provesse de um saber sobre a língua, mas também se fazia necessário que ela desenvolvesse no mesmo habilidades de expressão e compreensão.

Assim, a Teoria da Comunicação, com ênfase na função informativa da linguagem, passou a disputar o lugar de destaque no ensino de língua, antes ocupado prioritariamente pela Gramática Tradicional. Tal mudança de conceitos teve repercussão, inclusive, na denominação da disciplina no antigo Primeiro Grau (hoje, Ensino Fundamental): ela passou a ser chamada “Comunicação e expressão” nas primeiras quatro séries e “Comunicação em língua portuguesa” nas demais.

Porém, o referido modelo de ensino não resistiria às críticas de professores e da sociedade, que apontavam sua ineficiência como responsável pelos problemas de leitura e escrita que os alunos revelavam. Em resposta àqueles que advogavam a volta aos parâmetros

tradicionais do ensino de língua, na segunda metade da década de 80, o então Conselho Federal de Educação extinguiu a denominação Comunicação e Expressão, recuperando o termo Português.

Todavia, o restabelecimento do ensino de língua aos moldes tradicionais não seria suficiente no sentido de garantir a qualidade supostamente perdida com a universalização da escola pública. Em decorrência, gerou-se um intenso debate envolvendo os setores acadêmico, oficial e civil sobre a então denominada “crise do ensino de língua” da qual nos fala Geraldini:

Concluídos onze anos de formação, candidatos aos cursos superiores apresentavam baixos escores de desempenho lingüístico em vestibulares e os textos produzidos em situação de vestibular (...) foram tomados como corpora de análises textuais e/ou discursivas e os resultados pareciam revelar inúmeras incapacidades: incapacidade de ler e compreender um texto; incapacidade de formular paráfrases; incapacidade de extrair informações relevantes; incapacidade de manipular recursos expressivos com correção gramatical, entendida esta como domínio da norma culta padrão; incapacidade de distinguir recursos tipicamente orais daqueles próprios da modalidade escrita. (Id., 1996a:72)

Paralelamente às transformações que vinham acontecendo no cenário político e social do país, as ciências educacionais e lingüísticas também operavam verdadeiras revoluções<sup>12</sup> internas, propiciando o surgimento de teorias que, embora nem sempre tenham se convertido em tecnologias adequadas ao ensino, exerceriam grande influência na educação nacional.

O desenvolvimento da lingüística teve repercussão na disciplina língua portuguesa de duas formas estreitamente relacionadas. De um lado estabeleceu uma crítica sistemática à GT, porque, apoiando-se em critérios científicos, evidenciou suas inconsistências teóricas. Um bom exemplo é a definição de sujeito e suas subclassificações, que, segundo Mendonça (2007:200), mistura aleatoriamente critérios semânticos, sintáticos e até pragmáticos. Além disso, como já abordamos neste trabalho, a lingüística também promoveria a ampliação do próprio conceito de gramática a partir do surgimento de protótipos oriundos de outras abordagens diversas da tradicional.

Por outro lado, a lingüística possibilitou a construção de novos referenciais teóricos

---

<sup>12</sup> Emprego esse termo no sentido que T. Kuhn lhe atribui em sua obra “A estrutura das revoluções Científicas” (1962). Para o autor, o desenvolvimento científico consiste numa sucessão de períodos ligados à tradição, representada pelos paradigmas, e pontuados por rupturas não cumulativas, as revoluções científicas.

para o trabalho pedagógico com a língua materna. Dentre essas teorias, provenientes das diversas áreas dos estudos da linguagem, destacamos sumariamente: 1) uma nova concepção de língua “como enunciação, discurso (...) que inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização” (SOARES, 1998:59); 2) os trabalhos da Lingüística Textual, que, por sua vez, defenderiam o texto como a unidade básica de significação, e portanto, do ensino; 3) os estudos variacionistas da sociolingüística, atestando a variação como um fenômeno natural da linguagem, a criação de conceitos como usos, registros, adequação e a revisão da noção de erro.

Dessa forma, as ciências lingüísticas foram operando o desgaste de toda a tradição gramatical de ensino da língua, fazendo com que grupos de especialistas afirmassem que tal ensino centrado na metalinguagem da variedade de prestígio é insuficiente para desenvolver no aluno as competências discursivas necessárias à convivência na sociedade grafocêntrica atual.

A culminância de todo esse debate, em curso no âmbito acadêmico, se deu na repercussão das comentadas teorias lingüísticas no texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais, apontando para uma renovação do ensino de língua materna.

---

## CAPÍTULO 2

### A PROPOSTA DA ANÁLISE LINGÜÍSTICA EM CONTRAPOSIÇÃO AO ENSINO TRADICIONAL DE GRAMÁTICA

#### 1. Novas perspectivas para o ensino de língua

No capítulo anterior falamos sobre como as mudanças sócio-econômicas pelas quais a sociedade brasileira passou nas últimas décadas do século XX, combinadas com os impactos dos estudos advindos da lingüística moderna, causaram um esvaziamento do ensino tradicional de língua. Nesta seção analisaremos como tais teorias, junto com os resultados de pesquisas de variadas áreas das ciências humanas, contribuíram para a atual configuração da pedagogia da língua em nosso país.

Um importante fator que favoreceu as mudanças ocorridas no ensino de português a partir de 1950 foi o desenvolvimento das teorias da aprendizagem, especialmente os trabalhos de Piaget e Vygostsky. Segundo Matencio (1994:71), essas teorias serviriam de referencial para propostas de abandono das metodologias transmissivas de ensino, como era o ensino tradicional de gramática, em função de práticas mais reflexivas e dialógicas para construção de aprendizagens. Essa afirmação é confirmada por outros estudiosos, como Rangel (2005), quando diz:

Não por acaso, as teorias da aprendizagem acabaram por estabelecer, para toda a educação, o imperativo metodológico de tornar a estrutura e a organização do ensino (da aula ao planejamento curricular) compatível com a lógica e o funcionamento dos próprios processos de aprendizagem. Nesse sentido, o ensino de Português não pode mais desconhecer, nos passos e atividades que propõe ao aluno, o que já se sabe sobre as condições sócio-interacionais e os mecanismos cognitivos envolvidos no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, tanto oral quanto escrita. (Ibd., p.16)

Outro fator foi o surgimento da Lingüística Aplicada na década de 40, uma abordagem de pesquisa ao mesmo tempo teórica e prática, que responde a necessidades sociais bem precisas. No entendimento de Matencio (1994:73), a Lingüística Aplicada “acredita(va) numa

relação óbvia entre avanços nos estudos lingüísticos e melhorias no ensino de línguas" e entre seus compromissos estão: a tentativa de aplicação da teoria à prática e a busca de formas de mediar mudanças de maneira transdisciplinar. Na atualidade, parte significativa dos estudos que se ocupam dos problemas relativos à pedagogia da língua está, de alguma maneira, filiada a essa área de conhecimentos.

Rangel (2005), por sua vez, aponta as teorias do letramento de cunho sociológico como um outro fator a influenciar o processo de mudanças das propostas de ensino de língua materna em nosso país. Segundo tais teorias, a escola é uma agência de letramento ao lado de outras tais, como igrejas, associações, etc. Pensando assim, teóricos filiados às teorias do letramento questionam a artificialidade das práticas escolares de letramento e reconhecem um grande número de práticas de leitura e escrita que, “na medida em que se revelam mais difundidas socialmente e, portanto, mais capazes de fazerem parte do conhecimento prévio do aluno sobre a escrita, podem ser mobilizadas em favor do ensino”.

Dessa forma, Rangel (2005:18) afirma que aquilo que hoje conhecemos por ensino de português compreende “(...) uma espécie de síntese de respostas possíveis e legítimas aos questionamentos combinados das ciências da aprendizagem e da linguagem ao que se convencionou chamar de ensino tradicional”.

Assim, os anos 90 se iniciaram com a promessa de grandes transformações no ensino de língua. Testemunhando essa expectativa, temos o texto de Matencio:

Os avanços da Lingüística, Lingüística Aplicada e disciplinas afins fundamentaram, após a segunda metade do século, uma visão de que seriam capazes de solucionar as questões problemáticas na formação de professores de língua materna, assim como resolver os problemas de ensino e aprendizagem de língua materna (Id., 1994:74).

Mas, é a mesma autora quem admite, apesar de toda efervescência teórica, que “as dificuldades na formação de professores e nas instituições como um todo permanecem”. Na verdade, antes de ser uma época de grandes mudanças, os anos 90 se revelaram um momento de intensos debates no âmbito acadêmico, de resultados nem sempre consensuais, sobre qual deveria ser o objeto de estudo da aula de português a partir de então.

Um dos primeiros desses debates envolvia, principalmente, sociolinguistas e

gramáticos acerca da seguinte questão (seguindo termos correntes na época): “O ensino de gramática normativa se configura um ato de opressão ou um caminho para a emancipação do aluno proveniente das camadas populares?”. Em outras palavras, discutia-se a pertinência de um ensino de língua que trabalhasse exclusivamente com a norma culta em detrimento das demais variedades lingüísticas.

Essa questão foi resolvida com a criação do conceito de bidialetalismo, para significar a habilidade que a escola deveria desenvolver no aluno de ser “poliglota na sua própria língua”. Com isso entendia-se que, embora o objetivo do ensino de língua materna devesse ser o de levar o aluno a se apropriar da norma culta, a escola precisaria estar aberta à pluralidade dos discursos encontrados na sociedade. Geraldi, em um texto publicado originalmente em 1984, afirma:

(...) Parece-me que cabe ao professor de língua portuguesa ter presente que as atividades de ensino deveriam oportunizar aos seus alunos o domínio de outra forma de falar, o dialeto padrão, sem que isso signifique a depreciação da forma de falar predominante em sua família, em seu grupo social, etc. Isso porque é preciso romper com o bloqueio de acesso ao poder, e a linguagem é um dos seus caminhos. Se ela serve para bloquear – e disso ninguém duvida – também serve para romper o bloqueio. (GERALDI, 2004 a: 44).

Mas, a resolução da questão anterior suscitou outra, pois, definido o objetivo do ensino de língua, cabia, agora, tratar de como alcançá-lo. Um debate polêmico, uma vez que, já se sabia, a pura metalinguagem da norma culta, tal qual se fez durante os anos anteriores, era insuficiente.

Uma das respostas viria da Lingüística de Texto, ao propor que o ensino deveria focar o estudo do texto, posto que ele se constitui como a efetivação de possibilidades de sentido e intenções de efeitos comunicativos. Conseqüentemente, conceitos tais como: gênero, tipo, coerência, coesão, etc., paulatinamente seriam assimilados por grande parte dos livros didáticos, em decorrência da avaliação do PNLD, e assim chegariam às salas de aula, nem sempre tendo passado por uma adequada transposição didática.

Explicando as razões para a assimilação dos postulados da Lingüística de Texto às metodologias de ensino de língua, Marcuschi (2000:7) defende que:

De certo modo, ela [a lingüística textual] tem a vantagem de trazer um componente extremamente aplicável que é o aparato teórico adequado à análise do funcionamento do texto, seja sob o ponto da produção ou da compreensão, os dois aspectos que passarão a dominar cada vez mais o ensino a partir dos anos 80. Isto se deu a tal ponto (...) que no final dos anos 90 a LT chega a substituir de forma drástica toda a análise gramatical que antes perfazia o núcleo do ensino de língua na escola.

Com isso, desloca-se a prioridade de ensino de um saber sobre a língua para o predomínio de conteúdos de natureza procedimental, como leitura, produção de textos escritos e orais, ao passo que conteúdos de natureza metalingüística deveriam restringir-se ao estritamente necessário para a abordagem e o entendimento dessas práticas. (cf. RANGEL, 2005).

Mas, como bem nos explicita Cortez (2007:5), a proposta de colocar o texto como núcleo do trabalho pedagógico foi objeto de entendimentos diversos, gerando, pelo menos, duas grandes distorções no ensino de língua: o desprezo pela Gramática Tradicional ou a continuidade da “gramatiquice” sob um novo rótulo.

No primeiro grupo encontramos teóricos<sup>13</sup> que defendiam a tese de que o aluno aprende a norma culta naturalmente, através da leitura e produção de textos escritos nessa variedade. Na sala de aula essa teoria desencadeou a tendência de tratar-se os aspectos gramaticais de forma não sistemática, como aponta Uchôa (2007:75):

Partiu-se, então, para uma orientação em que os fatos gramaticais são focalizados por mero acaso, pela sua ocorrência textual. De modo que, se, na aula de hoje o texto é rico em verbos bitransitivos, seja esta noção explorada; se na aula de amanhã, o texto é pródigo em orações subordinadas adverbiais, delas se trate, sem qualquer planejamento lingüístico-pedagógico para a seqüência de tópicos a serem focalizados.

Já no segundo, com maior número de adeptos, ficavam principalmente professores e autores de livros didáticos que aliavam as práticas de leitura e produção de textos ao estudo do que passou a se chamar de “gramática contextualizada”, uma prática de ensino que toma os textos não como estudo autêntico de suas funções discursivas, mas como mote para o ensino

---

<sup>13</sup> Dolz e Schneuwly (2004) apresentam o caso dos autores Privat & Vinson que alegam ser suficiente “a exposição às propriedades culturais do texto”. Trata-se de uma metodologia que pressupõe uma aprendizagem quase “natural”, quase espontânea, apenas pelo exercício da leitura e da escrita de textos.

da metalinguagem.

Vale salientar que os docentes que adotam tal postura são cientes das críticas ao ensino tradicional de gramática e vêm procurando substituir as aulas de gramática normativa por aulas de gramática descritiva, atendo-se, no entanto, o mais das vezes, a uma mera preocupação metalingüística.

(...) há um conflito com a gramática ensinada, porque ela nem é normativa (para guiar a correção), nem vai ao texto (para, de fato ensinar um melhor desempenho no uso lingüístico). O que verifiquei (Neves,1990) é que os professores foram despertados para uma crítica dos valores da gramática tradicional, e, por isso, têm procurado dar aulas de gramática não-normativa, o que os leva a que as aulas de gramática sejam reduzidas a uma simples exposição de taxonomia. (NEVES, 2003:114)

Nesse cenário, novas propostas de ensino de língua materna ficariam em evidência, dentre elas destaca-se a que nos foi apresentada por João Wanderley Geraldi em seu artigo “Unidades básicas do ensino de português”, datado de 1984. Para o autor, o ensino de língua materna deveria se dar a partir das práticas articuladas da Leitura, Produção de Textos, tanto orais quanto escritos, e Análise Lingüística.

## 2. O que é Análise Lingüística?

A proposta da Análise Lingüística se mostra como uma resposta possível pelos avanços das ciências lingüísticas e educativas no Brasil às mudanças das finalidades da escola brasileira, e à transformação do perfil social e cultural de seu alunado. Tal proposta pretende configurar-se como uma perspectiva teórico-metodológica de reflexão sobre o sistema lingüístico contraposta ao ensino tradicional de gramática.

## 2.1 Fundamentos da proposta

No livro *Portos de Passagem* (1995), Geraldi fala sobre os fundamentos teóricos de sua proposta de ensino de língua, a qual se assenta na compreensão de que língua e sujeito são objetos inacabados que se (re)constroem no processo interlocutivo.

Na teoria de Geraldi a língua não é vista como algo exterior ao homem, instrumento do qual os membros de uma comunidade se apropriam para estabelecer comunicação, antes, ela é constitutiva dos sujeitos que reciprocamente a constroem e reconstroem em cada ato enunciativo.

Em outras palavras, quando falamos, não mobilizamos apenas um saber prévio de recursos expressivos disponíveis na língua, e, sim, efetuamos operações sociais de negociações de sentido com nosso interlocutor no próprio momento da interlocução, posto que as expressões utilizadas não possuam significados imanentes.

Essa não uniformidade de interpretações dos elementos lingüísticos explica a existência de fenômenos lingüísticos empiricamente freqüentes, como a paráfrase, as retomadas, as delimitações de sentido, etc. indícios das operações que os interlocutores travam a fim de negociar os sentidos pretendidos na situação discursiva.

Tal fato não significa, todavia, que haja uma indeterminação absoluta da linguagem, pois, “se a cada fala construíssemos um sistema de expressões, não haveria história”, o que acontece é uma tensão entre os significados já conhecidos e os que o discurso situado busca instaurar.

Franchi (1977) já dizia que “a linguagem na medida em que ‘dá forma’ é bem uma atividade quase-estruturante, mas não necessariamente estruturada”. Ou seja, por um lado, nem todos os elementos exigidos para a interpretação dos enunciados são fornecidos pela ‘forma’ e, por outro, há sempre mais de uma possibilidade formal de produzir significações próximas. (cf. BRITTO, 1997:155)

Dessa maneira, Geraldi afasta a possibilidade de se reduzir a língua a um sistema formal, apoiando-se na afirmação de Franchi (1977:25):

Não há nada imanente na linguagem, salvo sua força criadora e constitutiva, embora certos “cortes metodológicos” e restrições possam mostrar um quadro estável e constituído. Não há nada universal,

salvo o processo – a forma, a estrutura dessa atividade. A linguagem, pois, não é um dado ou resultado, mas um trabalho que dá forma ao conteúdo de nossas experiências, trabalho de construção, de retificação do “vivido” que ao mesmo tempo constitui o sistema simbólico mediante o qual se opera sobre a realidade como um sistema de referências em que aquele se torna significativo.

Também a noção de sujeito nessa teoria é aberta, ou seja, entende-se que o sujeito se constitui como tal na interação com outros sujeitos, “sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam como ‘produto’ deste mesmo processo”. Semelhantemente à linguagem que o constitui, o sujeito é social, já que a linguagem não é o trabalho de um indivíduo, mas trabalho social e histórico seu e de outros e é para os outros e com os outros que ela se constitui.

Aqui, a interação, entendida como uma relação entre um *eu* e um *tu*<sup>14</sup>, é elevada à condição de *trabalho lingüístico* que se dá dentro de um contexto social e histórico mais amplo, sofrendo os limites impostos por tais contextos e, ao mesmo tempo, construindo novos limites na própria interlocução.

Assim, a singularidade do acontecimento interlocutivo ganha destaque, pois, será nela que se localizarão as fontes fundamentais produtoras da linguagem. Isto é, em tais situações, os sujeitos trabalham na construção dos sentidos situados usando como “material” a língua que resultou de trabalhos anteriores juntamente com outros recursos do contexto comunicativo. Em contrapartida, depois desse novo acontecimento discursivo a língua não permanece igual.

O autor chama essa dinâmica de *historicidade da linguagem*, um processo ininterrupto de constituição da língua no qual seus usuários participam ativamente sem se dar conta.

O trabalho lingüístico, ininterrupto, está sempre a produzir “uma sistematização aberta”, conseqüência do equilíbrio entre duas exigências opostas: uma tendência à diferenciação, observável a cada uso da expressão, e uma tendência à repetição, pelo retorno das mesmas expressões com os mesmos significados presentes em situações anteriores. (GERALDI, 1995:12).

O autor acrescenta que o trabalho lingüístico se dá em dois níveis que se entrecruzam:

o da produção histórica e social de sistemas de referências, “em relação aos quais os recursos expressivos se tornam significativos”, e aquele das operações discursivas que, “remetendo aos sistemas de referência, permitem a intercompreensão nos processos interlocutivos apesar da vagueza dos recursos expressivos utilizados”.

Identifica, ainda, no nível da produção de sistemas de referência, a existência de uma ação *da* linguagem. Já no nível das operações discursivas, ele afirma que há ações que os sujeitos fazem *com* a linguagem e ações que os sujeitos fazem *sobre* a linguagem.

(...) estes três tipos de ações se entrecruzam e se concretizam nos recursos expressivos que, materialmente os revelam. Considero que a linguagem permite tais ações em função de uma de suas características essenciais: a reflexividade, isto é, o poder de remeter a si mesma. Com a linguagem não só representamos o real e produzimos sentidos, mas representamos a própria linguagem. (GERALDI, 1995:16)

Ao lado desses três tipos de ações (com a linguagem, sobre a linguagem e da linguagem), Geraldi apresenta três tipos de atividades que representam níveis distintos de reflexões: lingüísticas, epilingüísticas e metalingüísticas. Tais atividades se articulam aos três tipos de ações lingüísticas praticadas pelos sujeitos enquanto operações que permitem a produção de discursos com sentidos determinados, usando recursos expressivos em si insuficientes para tanto.

As *atividades lingüísticas* têm como pressuposto a constatação de que, ao falarem, os homens realizam mais do que simples enunciações; eles realizam um trabalho de construção e/ou reconstrução dos discursos. As reflexões que se fazem durante tais práticas, tanto na produção quanto na compreensão do discurso, são quase que “automáticas”, sem necessitar de suspensão do tópico em pauta para estabelecimento de determinações do sentido que se pretende construir, posto que os interlocutores selecionam os recursos lingüísticos e os arranjam, lançando mão de mecanismos lingüísticos já internalizados.

Já as *atividades epilingüísticas* se configuram como a reflexão intuitiva que todo falante de uma língua natural realiza ao operar sobre a própria linguagem, comparando

---

<sup>14</sup> Ensina Benveniste (...): “A linguagem só é possível porque cada locutor se apresenta como sujeito remetendo a ele mesmo como eu no discurso. Por isso, *eu* pressupõe outra pessoa, aquela que, sendo embora exterior a ‘mim’, torna-se o meu eco – ao qual digo *tu* e que me diz *tu*” (Geraldi, 2004c:89).

expressões, transformando-as, investindo-as de novas significações. Elas resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como seu objeto, independentemente da consciência ou não do usuário da língua, e suspendem o tratamento do tema a que se dedicam os interlocutores para refletir sobre os recursos expressivos que estão usando.

Geraldi (1995:24) afirma que as atividades epilingüísticas se traduzem nas negociações de sentido, em hesitações, em autocorreções, reelaborações, rasuras, pausas longas, repetições, antecipações, lapsos, etc. e incidem ora sobre aspectos estruturais da língua (como nas reformulações e correções auto e heteroiniciadas), ora sobre aspectos mais discursivos tais como a organização, continuidade ou suspensão da interação.

Finalmente, as *atividades metalingüísticas* também tomam a linguagem como objeto, mas não mais vinculada ao próprio processo interativo (como acontece nas atividades epilingüísticas), mas apoiando-se em conceitos e nomenclaturas com os quais é possível descrever os fenômenos lingüísticos. “Há aqui sempre análise consciente dos elementos da língua, e se busca explicitar como essa é constituída e como funciona nas diferentes situações da situação discursiva” (TRAVAGLIA, 2006:35).

Esse é o principal tipo de reflexão promovido nos dicionários e nas obras gramaticais, conseqüentemente, ele remete a construções de especialistas e à formação cultural dos sujeitos. Segundo Geraldi (1995), dependendo do nível de escolaridade dos sujeitos intervenientes em um processo interativo, eles terão conhecimento de certos conceitos gramaticais com os quais é possível realizar atividades metalingüísticas cuja função no processo interlocutivo seria “definir parâmetros mais ou menos estáveis para decidir sobre questões como erro/acerto no uso, pronúncia, etc. de expressões; na construção de sentenças ou na significação dos recursos lingüísticos utilizados”.

Também merece destaque nesta teoria o conceito de texto, entendido como produto da atividade discursiva na qual alguém diz algo a alguém em seqüências verbais coerentemente arrançadas, formando um todo dado a público.

A ênfase atribuída ao outro, nesse conceito, parte do princípio de que tal instância é a condição necessária para que o texto exista, ou seja, a finalidade de um texto é sua leitura pelo outro, imaginário ou real; é para ele que se produz o texto.

O outro opera não somente na compreensão, como também na produção do discurso, pois “quanto mais, na produção, o autor imagina leituras possíveis que pretende afastar, mais a

construção do texto exige do autor o fornecimento de pistas para que a produção do sentido na leitura seja mais próxima ao sentido que lhe quer dar”, usando de estratégias como a repetição, a paráfrase, etc.

A existência do outro no discurso garante que um texto, mesmo sendo considerado acabado por seu autor, não seja fechado em si mesmo, ou seja, por maior precisão que lhe queira dar seu autor, e ele o sabe, é já na sua produção um sentido construído a dois; nesse processo operam os diferentes sistemas de referências dos interlocutores, de forma que a coerência textual é estabelecida nessa relação.

Conseqüentemente, na teoria em apreço, o processo de compreensão textual é mais do que o reconhecimento de um sentido imanente, único, pois o texto como “um objeto que aponta tanto para o fechamento quanto para abertura de sentidos” traz em si as marcas do processo interlocutivo do qual resulta, prestando-se a mais de uma interpretação.

Nas palavras do autor, “por mais paradoxal que possa parecer, um texto significa sempre uma coisa, mas essa coisa não é sempre a mesma” (GERALDI, 1995:98), ou seja, mesmo que o *eu* tenha um significado pretendido no momento da produção do texto e que o *outro* tenha uma leitura preferencial, resultado das múltiplas estratégias possíveis de interpretação compartilhadas por uma comunidade lingüística, esse sentido não é definitivo.

## 2.2 Realização na prática pedagógica

Na perspectiva da AL, toda prática pedagógica parte da palavra e da contrapalavra do aluno e do professor, ou seja, os papéis de docente e discente são deslocados para a condição de interlocutores, pois considera-se que se o sujeito está no centro da linguagem e a significação só se constitui no discurso. Não se pode pensar, portanto, o ensino de língua a partir de atividades mecânicas de repetição e reconhecimento de estruturas. Com isso, o núcleo de todo processo educativo vai ser o uso da língua materializado em textos, os quais devem ser objeto de leitura, produção e análises de seus recursos expressivos.

Centrar o ensino no texto é ocupar-se e preocupar-se com o uso da língua. Trata-se de pensar a relação

de ensino como o lugar de práticas de linguagem e, a partir delas, com a capacidade de compreendê-las, não para descrevê-las como faz o gramático, mas para aumentar as possibilidades de uso exitoso da língua. (GERALDI, 1996a:77)

Dessa forma, as atividades escolares devem ser didaticamente ordenadas a partir das atividades lingüísticas, compreendidas como exercício pleno e circunstanciado da língua, para a reflexão epilingüística e desta para a metalingüística, para, depois, retornar ao uso. Assim, dizemos que a AL se configura como uma prática de ensino que tem o uso da linguagem como seu ponto de partida e de chegada.

Concretizando essa orientação em ações, diríamos que o primeiro passo da atuação do professor na AL é oportunizar aos alunos o uso efetivo da língua, criando condições significativas de interação entre os discentes e destes com o próprio professor, tanto através de situações cotidianas, como o diálogo durante a aula, quanto de situações mais específicas de linguagem, para propósitos também mais específicos. Ou seja, a escola deve se tornar um espaço privilegiado de intensa interação social pela linguagem. Nas palavras de Franchi (1977:40):

A atuação do educador deve levar a configurarem-se situações mais específicas de linguagem (...) onde faça sentido a escrita, o relato, a descrição, a argumentação e todos os instrumentos verbais de cultura contemporânea – o jornal, a revista, o livro, o relatório, a literatura. Em outros termos, há que se criarem as condições para o desenvolvimento dos recursos expressivos mais variados e exigentes que supõem a escrita, o exercício profissional, a participação na vida social e cultural.

Uma segunda ação do professor na AL é a de agenciar a reflexão epilingüística na aula. Isto é, provocar o debate das dúvidas sobre o funcionamento da linguagem, desencadeadas pelo exercício lingüístico, pois, como sabemos, a partir do uso, surgirão questionamentos sobre a língua das mais variadas ordens (gramatical, ortográfica, textuais e etc.) e níveis de aprofundamento. De acordo com a situação comunicativa específica que vivencie, o aluno terá dúvidas que vão desde como se utilizar do sistema alfabético, até como proceder para garantir a coesão de seus textos. Cabe ao professor valorizar tais questionamentos e transformá-los numa prática cada vez mais intensa de reflexão sobre a linguagem.

Só num terceiro momento é que faz sentido o trabalho com a metalinguagem, posto

que, depois de passar pelas duas etapas descritas anteriormente, o aluno seja capaz de, gradualmente, apropriar-se de um quadro nocional ou teórico que lhe permita descrever sua própria língua.

Porque é somente sobre fatos relevantes da sua língua (relevantes = carregados de significação) que o aluno de gramática pode fazer hipóteses sobre a natureza da linguagem e o caráter sistemático das construções lingüísticas. (FRANCHI, 1977:42).

Os teóricos que consultamos concordam em afirmar que esse terceiro momento da AL, ensino da metalinguagem, não deve ocorrer com a mesma intensidade em todos os níveis de escolaridade. Antes, “todas as primeiras séries da vida escolar deveriam estar voltadas, prioritariamente, para as atividades lingüísticas e epilingüísticas” (FRANCHI, 1998:39).

Ao que Geraldi (2004a:38) acrescenta:

Não faz sentido ensinar nomenclatura a quem não chegou a dominar habilidades de utilização corrente e não traumática da língua escrita.

Finalmente, Mendonça (2006:18) recomenda:

Se o EFI [(Ensino fundamental I] deve se voltar essencialmente para a apropriação do sistema de escrita e para a ampliação das experiências de letramento dos alunos, com ênfase nas práticas de leitura e escrita, esse trabalho é ampliado no EFII [Ensino Fundamental II], com o acréscimo de outras habilidades e outros conceitos, estes devidamente nomeados. O EM [Ensino Médio], por sua vez, continua essa abordagem, mas o aluno deve, além de permanecer desenvolvendo habilidades de leitura e escrita, ter acesso sistemático às nomenclaturas técnicas, saberes culturalmente construídos e socialmente valorizados.

Isso não quer dizer que a nomenclatura gramatical se transforme em objeto dispensável no ensino de língua. Na verdade, como nos mostra Mendonça (2006), conhecer a nomenclatura técnica cumpre importantes funções na construção de qualquer saber científico. Para o aprendizado de língua, especificamente, ter o domínio da nomenclatura permite que o aluno saiba verbalizar seu conhecimento da língua; possa analisar a ocorrência de um mesmo

fenômeno em muitos exemplos; manipule autonomamente dicionários, gramáticas e outros manuais de consulta; e, em última análise, tenha um bom desempenho em exames nos quais algum conhecimento gramatical seja solicitado, tais como vestibulares e concursos.

Logo, o domínio dos termos técnicos deixa de ser o principal objetivo do ensino de língua para transformar-se num instrumento de reflexão sobre a mesma, com finalidade de contribuir para a formação de leitores e produtores de textos, acarretando uma mudança nos critérios de seleção dos conteúdos privilegiando-se a funcionalidade. Isto é, serão abordados na AL os conteúdos que são relevantes para o desenvolvimento da competência discursiva dos educandos, descartando-se aqueles cujo ensino só se justifica pela força da tradição.

A Análise Lingüística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discursos direto e indireto, etc.); organização e inclusão de informações; etc.” (GERALDI, 2004b:74)

Vale salientar que, a prática da AL aborda grande parte dos conteúdos usualmente explorados no ensino tradicional de gramática, mas, com objetivos e estratégias diferentes, como veremos no próximo tópico, através das tabelas propostas por Mendonça (2006) nas quais a autora compara a prática da AL com o ensino tradicional em sua relação com os conteúdos de Leitura e Produção de Textos.

### 2.3 Relação com os outros eixos de estudo da língua

A articulação com os outros eixos de ensino, a saber, a Leitura e a Produção de Textos Orais e Escritos, é outro diferencial da AL em relação ao ensino de gramática. Isso porque, enquanto as aulas de gramática tratam os fenômenos lingüísticos de forma fragmentada, a AL se apresenta como ferramenta para a consecução dos objetivos dos demais eixos de estudo da língua.

A reflexão lingüística (...) se dá concomitantemente à leitura, quando esta deixa de ser mecânica para se tornar construção de uma compreensão de sentidos veiculados pelo texto, e à produção de textos, quando esta perde seu caráter artificial de mera tarefa escolar para se tornar momento de expressão da subjetividade de seu autor, satisfazendo necessidades de comunicação à distância ou registrando para outrem e para si próprio suas vivências e compreensões do mundo de que participa. (GERALDI, 1996a:73)

A relação entre a AL e a Produção de textos escritos é evidente. Geraldi (2004b:74), por exemplo, chega a defender que o professor selecione os conteúdos a serem abordados na AL a partir da análise dos problemas de produção textual dos alunos com o objetivo de que o aprendiz se conscientize do seu erro para chegar à autocorreção.

Os PCNLP (1997: 89), por sua vez, afirmam que só no interior de situações 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 os aspectos gramaticais”, por isso enfatizam:

Um dos aspectos fundamentais da prática de análise lingüística é a refacção dos textos produzidos pelos alunos. Tomando como ponto de partida o texto produzido pelo aluno, o professor pode trabalhar tanto os aspectos relacionados às características estruturais dos diversos tipos textuais como também os aspectos gramaticais que possam instrumentalizar o aluno no domínio da modalidade escrita da língua. (BRASIL, 1998:80)

Na tabela a seguir, que adaptamos de Mendonça (2006), a autora compara os objetos de ensino, os procedimentos e as competências esperadas em aulas de gramática com os mesmos aspectos na prática de AL. A partir de tal comparação, ela evidencia que, nessa segunda perspectiva, as reflexões promovidas ao nível do funcionamento da linguagem produzem conhecimentos relevantes para a potencialização das habilidades de escrita:

<b>ENSINO DE GRAMÁTICA</b>		
<b>Objeto de ensino</b>	<b>Estratégia mais usada</b>	<b>Competência esperada</b>
Orações coordenadas e subordinadas	<ul style="list-style-type: none"> <li>Exposição de períodos para identificação e classificação dos termos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar e classificar orações e períodos.</li> </ul>
<b>ANÁLISE LINGÜÍSTICA</b>		
<b>Objeto de ensino</b>	<b>Sugestão de estratégias</b>	<b>Competência esperada</b>
Operadores argumentativos; organização estrutural das sentenças	<ul style="list-style-type: none"> <li>Leitura e comparação de textos;</li> <li>Exercícios de reescrita de textos e de trechos de textos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Perceber que as várias formas de estruturar períodos e de ligá-los por meio de operadores argumentativos (preposições, conjunções, alguns advérbios e expressões) podem mudar os sentidos do texto, ou podem resultar em textos mais ou menos coesos e coerentes.</li> <li>Ser capaz de escolher, entre as diversas possibilidades da língua, a que melhor atende à pretensão de sentido de quem escreve.</li> <li>Saber consultar dicionários e gramáticas para ampliar o repertório de operadores argumentativos e conhecer suas nuances de sentido.</li> </ul>

**Quadro 2: Comparação do ensino de gramática com a prática de AL quanto aos objetos de ensino, às estratégias e às competências esperadas para o eixo da Produção textual<sup>15</sup>**

Acreditamos que essa relação estreita entre AL e Produção de Textos se deva ao fato de que uma reflexão sobre a língua permite que os alunos explicitem seus saberes intuitivos, abrindo espaço para a reelaboração de seus discursos. Ao mesmo tempo, propicia a construção/ampliação de um repertório de recursos lingüísticos a ser utilizado na produção de diversos gêneros textuais e desenvolve a consciência dos usos adequados da língua em diferentes situações comunicativas, o que auxilia a produção de textos.

Quanto a relação entre Leitura e AL, Geraldi (2004b:91) citando Lajolo (1982) admite que “ler não é decifrar como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos

<sup>15</sup> Adaptação de Mendonça, 2006:214.

significativos, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia” um processo que supõe uma caminhada interpretativa na qual o leitor aciona conhecimentos de natureza variada numa intensa reflexão epilingüística.

Por sua vez, Mendonça (2006:211) mostra, através de um de seus quadros comparativos, como a prática da AL pode contribuir para o leitor construir sentidos na leitura ao tomar como objeto de estudo a consideração das escolhas dos recursos lingüísticos efetuadas pelos autores.

<b>ENSINO DE GRAMÁTICA</b>		
<b>Objeto de ensino</b>	<b>Estratégia mais usada</b>	<b>Competência esperada</b>
Adjetivos, locuções adjetivas e orações adjetivas	<ul style="list-style-type: none"> <li>Exposição de frases e períodos (ora inventados, ora retirados dos textos de leitura) para identificação e classificação dos termos.</li> <li>Exposição de listas de adjetivos relativos a certas locuções, a serem memorizadas.</li> <li>Uso das explicações das gramáticas como texto didático de base para a abordagem do assunto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar e classificar os termos em orações e períodos.</li> <li>Transformar adjetivos em locuções adjetivas.</li> <li>Conhecer e reproduzir, em exercícios escolares, a correspondência entre locuções adjetivas e adjetivos, geralmente de uso menos comuns (<i>de gelo= glacial; de chumbo= plúmbeo; etc.</i>)</li> </ul>
<b>ANÁLISE LINGÜÍSTICA</b>		
<b>Objeto de ensino</b>	<b>Sugestão de estratégias</b>	<b>Competência esperada</b>
Processos de adjetivação/qualificação	<ul style="list-style-type: none"> <li>Leitura e comparação de textos; observação de casos particulares para se chegar a conclusões mais gerais.</li> <li>Consulta a manuais e gramáticas e dicionários para ampliar as discussões e o próprio repertório de expressões, etc .</li> </ul>	Perceber que: <ul style="list-style-type: none"> <li>a adjetivação pode ser construída por meio de várias estratégias e recursos, criando diferentes efeitos de sentido.</li> <li>gêneros diferentes admitem certas adjetivações e não outras, como as notícias, como descrições “mais contidas” que uma fábula ou um artigo de opinião.</li> <li>os processos de adjetivação/qualificação incluídos numa descrição podem estar além do uso dos adjetivos, revelando-se na escolha dos verbos (<i>esbravejou</i> e não <i>afirmou</i>), por exemplo.</li> </ul>

**Quadro 3: Comparação do ensino de gramática com a prática de AL quanto aos objetos de ensino, às estratégias e às competências esperadas para o eixo da Leitura**

Assim, acreditamos que a prática da AL nas aulas de Leitura contribui para a formação de leitores proficientes, autônomos e críticos, pois, ao desencadear a reflexão sobre os recursos lingüísticos encontrados na superfície textual, a AL possibilita a discussão das intenções comunicativas do autor, assim como dos diferentes sentidos que podem ser atribuídos ao texto, com base nos elementos discursivos que validam ou não interpretações distintas. Abre espaço para o que os PCNLP chamam de “compreensão crítica”:

A compreensão crítica é algo que depende do exercício de recepção ativa: a capacidade de mais do que ouvir/ler com atenção, trabalhar mentalmente com o que se ouve ou lê. Trata-se de uma atividade de produção de sentido que pressupõe analisar e relacionar enunciados, fazer deduções e produzir sínteses: uma atividade privilegiada de reflexão sobre a língua. (BRASIL, 1997:79)

### 3. Repercussões da proposta da Análise Lingüística no contexto pedagógico nacional

A influência do pensamento de Geraldi foi notória na construção de muitas propostas curriculares elaboradas por secretarias estaduais e municipais de educação em várias partes do país (São Paulo, Paraná, Minas Gerais, Santa Catarina, entre outros - cf. BRITTO, 1997) e, principalmente, no texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, como veremos a seguir.

Todavia, mesmo tendo alcançado reconhecimento nacional, as idéias de Geraldi, especialmente no que tange à Análise Lingüística, ainda não se constituem como uma tendência predominante no ensino de língua. Antes, a prática da AL está, quase que exclusivamente, restrita a escolas experimentais e a casos isolados de professores de escolas públicas que têm se comprometido a transformar suas práticas através da incorporação de tais princípios teórico-metodológicos (cf. SILVA N. 2006:10). Declaração reafirmada por Morais (2002) ao discutir os resultados dos estudos empreendidos por Batista (1997) e Britto (1997), evidenciando que “é sobretudo no eixo da análise lingüística que a escola se revela uma instituição conservadora”.

O autor prossegue apontando duas razões para essa resistência à renovação do trabalho

com o eixo da reflexão sobre a língua percebida entre os professores: uma suposta imprecisão daquilo que a academia apresenta por Análise Lingüística e a qualidade questionável das formações inicial e continuada oferecida aos docentes.

Segundo Morais (2002), houve uma divulgação de posições teóricas equivocadas ou ambíguas em relação à reflexão sobre a língua, o que gerou dificuldades para a transformação do eixo da AL em objeto de conhecimento na sala de aula. O autor apresenta essas posições em três conjuntos de fatores multifacetados, dos quais apresentaremos apenas dois por questão de pertinência aos objetivos deste estudo.

O primeiro deles é o de priorização do texto como unidade didática e a conseqüente secundarização de atividades de reflexão sobre a língua, pois, “no discurso que vários especialistas estariam transmitindo aos professores o trabalho voltado à apropriação da norma ficaria confinado às ocasiões de revisão textual”.

Essa atitude de tornar secundárias as atividades de reflexão sobre língua compromete a progressão de conteúdos entre as séries, já que a escola precisa de saberes minimamente estabilizados para poder funcionar como agência de disseminação e reformulação desses saberes. Além disso, muitos tópicos gramaticais relativos às dimensões normativa e sistêmica deixam de ser abordados nessa perspectiva. (cf. Mendonça, 2006)

O segundo fator que Morais chama de desencadeador de ambigüidades é, na verdade, um conjunto de atitudes que dizem respeito ao nível em que cada escola deverá promover a reflexão sobre a língua: a) diferentes autores insistem em tomar “reflexão metalingüística” como sinônimo de ensino de terminologia da GNT [Gramática Normativa Tradicional], reduzindo essa dimensão do ensino; b) reivindicações de que a escola deve considerar o saber lingüístico que o aluno já tem, em oposição a uma abordagem sistemática dos fatos gramaticais; c) a aposta em aprendizagens assistemáticas que negligencia a dimensão psicológica envolvida nos processos de aprendizagem de língua.

A inadequação das formações inicial e continuada dos professores também é apontada por Morais como empecilho para a renovação das práticas de ensino. Nesse sentido ele é confirmado por Bagno (2002), para quem o professor de português precisaria ter competências relativas ao conhecimento da gramática normativa, mas também das teorias lingüísticas e da metodologia da pesquisa e da didática, a fim de responder às novas exigências de ensino.

Todavia, estudos recentes empreendidos por Morais (2006), Mendonça (2007) e Cortez

(2007) nos revelam que “o professor não se encontra(va) preparado para assumir tal postura almejada pela academia”, nem tem recebido o devido preparo para responder satisfatoriamente a essas novas exigências, especialmente, no que tange ao trabalho no eixo da reflexão e análise sobre a língua.

De acordo com Bagno (2002), tal instabilidade atinge tanto aqueles que já atuam há algum tempo, quanto os recém-formados. Estes encontram dificuldades para consubstanciar as propostas atuais com o seu instrumental pedagógico por motivos referentes à estrutura de um sistema educacional obsoleto e até pela própria cobrança social em torno da imagem constituída da função do professor de português. Aqueles apresentam reação “no melhor dos casos, de espanto e perplexidade e, no pior, de rejeição total”.

Há que se admitir que nas salas de aulas de português ainda existem posturas desatualizadas, incapazes de dar sentido ao trabalho com o texto, isto é, de estabelecer de forma apropriada a articulação entre texto e gramática o que nem de longe implica um mero trabalho de gramática aplicada aos textos como fazem alguns autores de LDLP. (ROJO, 2006:42).

Neves, em um artigo intitulado “Examinando os caminhos da disciplina lingüística no curso de Letras: por onde se perdem suas lições na formação dos professores” defende que tal despreparo é, em parte, resultado da separação existente entre as disciplinas Lingüística e Língua Portuguesa na universidade.

(...) sem que haja dentro do próprio curso de Letras nem uma “passarela” entre a teoria lingüística – que fala das categorias e das restrições do sistema – e as reflexões sobre a língua de cada dia – que orientam escolhas comunicativamente adequadas ao uso lingüístico – a pergunta é: como querer aquela grande ponte que há de fazer que os professores de português do ensino fundamental e médio agradeçam aos céus, a cada aula que dêem, o curso de Letras que fizeram? Fica a pergunta. (NEVES, 2002:272)

Mesmo admitindo que a prática da Análise Lingüística só timidamente tem se efetivado nas escolas brasileiras, em virtude de alguns dos motivos já discutidos, não podemos negar que esse conceito tem ganhado destaque no cenário nacional graças a sua incorporação às propostas dos PCNLP e do PNLD e, conseqüentemente, a parte dos livros didáticos.

### 3.1 A posição dos PCNLP

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa não se pretendem diretrizes, mas sim referenciais/ sugestões/ orientações para a prática pedagógica no âmbito brasileiro, todavia, de acordo com Manini (2006), eles mantêm as características do gênero “proposta curricular de ensino de língua materna” ao elegerem o professor de língua portuguesa como interlocutor direto e apontarem para a necessidade de posicionamento claro a respeito das bases teóricas do ensino de língua na prática docente.

A proposta dos PCNLP apresenta uma forte influência do trabalho de Dolz, e Schneuwly ao indicar os gêneros discursivos/textuais como objetos de ensino, através dos quais devem ser desenvolvidas as capacidades lingüísticas dos alunos para produção e compreensão de textos orais e escritos e reflexão sobre a língua e linguagem.

Todavia, diferentemente desses autores que sugerem uma progressão do ensino organizada em torno de agrupamentos de gêneros em espiral, na qual o aprendiz terá oportunidade de estudar gêneros de diferentes agrupamentos de acordo com as especificidades de cada série/ciclo, os PCNLP atentam mais para a diversidade dos gêneros do que para o estudo dos gêneros em progressão. (cf. MANINI, 2006:4)

Autoras como Perfeito (2005) e Mendonça (2006) criticam a escolha dos PCNLP (1998) de tomar os gêneros discursivos como elementos responsáveis pela articulação/progressão dos conhecimentos escolares, tendo em vista que os gêneros são inúmeros e sofrem constantes mudanças e hibridizações, sendo uma tarefa difícil categorizá-los. Por isso, as autoras defendem que, para a abordagem em sala de aula, em termos de categorização, é mais produtiva a proposta de Dolz e Schneuwly.

Entretanto, Mendonça ressalta que a adoção de propostas dessa natureza demanda estudos a respeito da constituição dos gêneros diversos e reflexão sobre o que seria relevante para abordagem da escola.

Essa lição de casa está sendo feita por vários pesquisadores, mas não está desenvolvida a ponto de podermos propor, sem grandes dúvidas, uma organização curricular mínima que sirva de ponto de partida para elaboração de currículos e programas, nas diversas instâncias de decisão sobre educação. (Id., 2006:219)

Quanto ao tratamento de aspectos gramaticais, os PCNLP adotam a nomenclatura Análise Lingüística para fazer referência às práticas de reflexão sobre a língua nos 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Com essa designação, apontam para uma perspectiva de ensino diferente da tradicional, posto que afirmam categoricamente que “a prática de análise lingüística não é uma nova denominação para ensino de gramática” (p.78).

Embora nem sempre os PCNLP afirmem de maneira explícita a que(quais) noção(ões) de gramática se referem, o que dá margem a ambigüidades, pois, como já vimos neste trabalho, a palavra “gramática” evoca uma gama de possibilidades de interpretação, em passagens como o trecho seguinte, percebemos que é a Gramática Tradicional que está sendo refutada.

Quando se toma o texto como unidade de ensino, *os aspectos a serem tematizados não se referem somente à dimensão gramatical*. Há conteúdos relacionados às dimensões pragmática e semântica da linguagem que, por serem inerentes à própria atividade discursiva, precisam, na escola, ser tratados de maneira articulada e simultânea no desenvolvimento das práticas de produção e recepção de textos. (BRASIL, 1998:78 ênfase adicionada).

Essa negação da GT e seu ensino nos moldes tradicionais se afirma em várias outras passagens nas quais o documento fala sobre os conteúdos, os objetivos e os procedimentos metodológicos pertinentes a um novo ensino de português.

#### Noção de gramática

Tomando-se a linguagem como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e *a noção de gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem*, as atividades curriculares em língua portuguesa correspondem, principalmente, a atividades discursivas (...)

#### O quê?

*A preocupação não é reconstruir com os alunos o quadro descritivo constante dos manuais de gramática escolar (...)* o estudo ordenado das classes de palavras com suas múltiplas subdivisões, a construção de paradigmas morfológicos, como as conjugações verbais estudadas de um fôlego só em todas as suas formas temporais e modais, ou de pontos de gramática (...)

#### Para quê?

*O que deve ser ensinado não responde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar*, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades

apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos.

Como?

*O modo de ensinar, por sua vez, não reproduz a clássica metodologia de definição, classificação e exercitação, mas corresponde a uma prática que parte da reflexão produzida pelos alunos mediante a utilização de uma terminologia simples e se aproxima, progressivamente, pela mediação do professor, do conhecimento gramatical produzido. Isso implica, muitas vezes chegar a resultados diferentes daqueles obtidos pela gramática tradicional. (PCN, 1998:27-29<sup>16</sup> ênfases adicionadas)*

Vemos que a concepção de gramática assumida explicitamente pelos PCNLP corresponde à gramática internalizada, implícita ou gramática de uso<sup>17</sup>. Vemos também que há uma insistência tão exacerbada em refutar a Gramática Tradicional que, muitas vezes, chega a obscurecer o posicionamento teórico assumido por eles. Uma evidência desse fato é a resposta ao conteúdo gramatical a ser abordado em sala de aula, que, em síntese, se restringe a não trabalhar com o “quadro descritivo constante nos manuais de gramática escolar”.

Nos dois últimos trechos, quando falam sobre o que deve ser ensinado e sobre a metodologia de ensino, os PCNLP adotam a estratégia de partir da negação do modelo tradicional para estabelecer as práticas do novo modelo como antagônicas às daquele. Assim, afirmam que a sistematização clássica do ensino tradicional deve ser substituída por uma organização que leve em consideração “as necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos”. Com isso, Silva (2004:765) diz que os PCNLP encorajam uma abordagem assistemática dos aspectos gramaticais, na qual os conteúdos são selecionados exclusivamente pelas necessidades de uso lingüístico do aluno.

No que tange ao modo como ensinar, mais uma vez, é criticada a metodologia de ensino tradicional que vai da definição à classificação e desta para a exercitação. Em seu lugar, o documento sugere uma seqüência de intervenção didática que se inicie pela prática de reflexão produzida pelos alunos a partir da sua gramática implícita, até chegar, por mediações do professor, à gramática explícita, “que pode coincidir com o conhecimento gramatical produzido no âmbito dos estudos da linguagem”.

Vale destacar que, conforme Silva (2004:767), seria impossível o desenvolvimento da

---

<sup>16</sup> Atribuímos a Silva (2004:763/764) o crédito pela ordenação e a introdução das perguntas que antecedem cada um dos três trechos dos PCNLP expostos.

proposta dos PCNLP prescindido de um trabalho com outras concepções de gramática além da que é assumida claramente no documento, como as gramáticas descritiva/reflexiva e descritiva/normativa/explicita.

Mesmo que os Parâmetros afirmem incisivamente que Análise Lingüística não é a mesma coisa que ensino de gramática (página 78), eles também dizem que conteúdos gramaticais não devem ser abandonados nas aulas de língua portuguesa, antes “a verdadeira questão no ensino do conteúdo gramatical não é o fato de se ensinar ou não gramática, mas o que, para que e como ensiná-la” (página 28).

Aqui, Silva (2004) aponta para o fato de que, em passagens como essa, os PCNLP deixam transparecer que, ao lado da concepção que assumem explicitamente de gramática internalizada, operam com concepções implícitas de gramática.

Nessa perspectiva, o desencontro teórico emerge, no texto dos PCN, quando se propõe o desenvolvimento das atividades epilingüística e metalingüística. Haja vista que essas duas atividades estão relacionadas às concepções de gramática descritiva/reflexiva e descritiva/normativa/explicita, respectivamente. (SILVA, 2004:767)

De uma maneira geral, podemos afirmar que, embora nem sempre apresentem seus postulados de forma precisa, os PCNLP propõem um trabalho reflexivo sobre a língua em uso a partir das práticas articuladas da Leitura, Produção de Textos e Análise Lingüística.

Essa última deve acontecer pautada em uma abordagem que vai dos conhecimentos lingüísticos internalizados do aluno (gramática internalizada), podendo resultar, com a mediação do professor, em um enfoque metalingüístico do funcionamento das categorias lingüísticas, coincidindo ou não com o conhecimento disponível no âmbito dos estudos da linguagem (gramáticas descritiva e normativa).

---

<sup>17</sup> De acordo com os critérios explicitados no tópico 1.3 deste trabalho, essas nomenclaturas coexistem na mesma definição.

### 3.2 Os diferentes tratamentos dados pelos LD à reflexão sobre a língua

O livro didático (LD) tem assumido o papel de mediador entre teoria e prática, encarregando-se de levar ao professor propostas aplicáveis em sala de aula no contexto pedagógico brasileiro. Isso porque, devido a lacunas na formação docente e às condições precárias do exercício do magistério às quais os professores têm sido submetidos nas últimas décadas, tornou-se comum em nosso país a existência de profissionais que estruturam seu trabalho a partir do livro didático (cf. CORTEZ, 2006 e ROJO, 2000).

O trabalho dos autores de LD em nosso país tem sido acompanhado pelas instituições oficiais através do Programa Nacional do Livro Didático, plano da iniciativa do Ministério da Educação brasileiro que, desde 1996, se ocupa da avaliação das obras que serão destinadas às escolas públicas nacionais.

Através das resenhas do Guia de Livros Didáticos, documento de responsabilidade do PNLD, é possível perceber que os autores de livros didáticos têm apresentado dificuldades para promover alternativas de ensino no que diz respeito à reflexão sobre a língua que conciliem os resultados da produção teórica com o discurso oficial sobre ensino de língua representado pelos PCNLP e, ao mesmo tempo, agradem ao seu público-alvo, os corpos docente e discente. Cortez (2007) considera esse fato como o resultado do não entendimento das propostas dos PCNLP.

Assim como não há dúvida de que a gramática deve ser ensinada na escola e articulada ao ensino de leitura e da produção de textos – posição também defendida pelos PCNs e PNLD – a questão maior que se coloca na atualidade é que a interpretação dessa proposta no ensino-aprendizagem da língua portuguesa não é clara, nem óbvia para os autores de LDP, muito menos para o professor. (op. cit. p.5)

Como resultado, percebemos que os livros didáticos têm recorrido a diversos expedientes a fim de responder as exigências em torno do encaminhamento que deve ser dado às questões de reflexão sobre a língua. Essa diversidade de posições assumidas pelo livro didático repercute nos julgamentos que os teóricos fazem a respeito dos LD.

Para Bagno (2000), o livro didático é um dos elementos responsáveis pela manutenção do círculo vicioso no ensino de língua portuguesa. Tal tese, porém, é contestada por Silva

(2004), que, apoiando-se nos resultados de sua pesquisa sobre três coleções didáticas, declara que, apesar de parte das coleções apresentarem um “apego à abordagem da tradição escolar”, ele encontrou tentativas de inovação das atividades gramaticais em todas elas.

Mesmo tendo analisado um número restrito de obras, na conclusão de seu texto o autor aponta uma mudança em progresso no livro didático de língua materna em nosso país desencadeada pelo PNLD, que vem transformando-o em um “elemento de suma importância para a desestabilização do ensino tradicional de gramática”.

Longe de se invalidarem, entendemos que as posições dos dois autores são complementares, tendo em vista que Bagno enfoca a tendência conservadora ainda majoritária nos LD's, enquanto Silva tem uma visão menos homogeneizante através da qual é possível perceber alterações “em construção” nas orientações teórico-metodológicas seguidas pelos mesmos.

Nossa interpretação é confirmada por Cortez (2007). Essa pesquisadora realizou um estudo tendo por objeto os resultados referentes ao ensino de gramática das avaliações dos livros didáticos de português do PNLD do ano de 2005.

Segundo a pesquisadora, a partir das resenhas do Guia do PNLD 2005 foi possível perceber a existência de obras que ofereciam desde o “ensino prescritivo/normativo focado estritamente no sistema da língua, passando pela articulação dos três eixos – gramática, leitura e produção de textos – até atingir um trabalho mais complexo o qual relaciona a articulação desses três eixos às especificidades dos gêneros textuais”.

Os resultados da análise apresentados por Cortez nos permitem perceber que os LD passam por um período de apropriação no qual algumas coleções têm se destacado como exemplos de obras que trabalham a língua a partir de uma perspectiva funcional, como a coleção de Magda Soares; outras preservam os valores de um ensino tradicional superficialmente revestido de modernidade, como nos mostra a pesquisa de Silva (2004), mas a maioria das obras tem efetuado mudanças no sentido de atender às orientações oficiais sobre o ensino de língua.

Observando as conclusões de uma pesquisa empreendida por Batista e Val (2004) acreditamos que a variação de tratamentos dispensados pelos LD's à reflexão sobre a língua reflete a situação ambígua em que seus autores se encontram: de um lado, tentam atender às exigências das orientações oficiais que preconizam uma renovação do ensino e, ao mesmo

tempo, buscam aceitação dos professores que, como já vimos, têm uma formação em descompasso com tais postulados.

No estudo recém-citado, os autores mostram que, no discurso, os professores admitiam uma preferência pelos livros classificados com a menção mais elevada (Recomendados com Distinção) na avaliação do PNLD, contudo suas escolhas não confirmavam tal preferência. Por sua vez, justificavam essa discrepância entre seu discurso e suas escolhas efetivas atentando para a figura do aluno, seus interesses e realidades, gerando um círculo vicioso.

## CAPÍTULO 3

### A PESQUISA E SEUS ASPECTOS METODOLÓGICOS

#### 1. A abordagem qualitativa como escolha metodológica

Uma vez definidos os objetivos da pesquisa e o referencial norteador, partimos para a escolha a perspectiva metodológica mais adequada para abordar as questões de estudo. No sentido de atender ao caráter descritivo e explanatório deste trabalho, optamos pela abordagem qualitativa que, segundo Soares (2006), “permite ao pesquisador um aprofundamento no mundo dos significados, das ações e relações humanas, o qual não é perceptível nem captável em equações, médias e estatísticas, próprias do método quantitativo”.

Autoras como André e Lüdke (1986) defendem o uso prioritário da pesquisa qualitativa em educação ao apontar insuficiências da abordagem analítica experimental no caso de muitos fenômenos educacionais nos quais é difícil isolar as variáveis envolvidas e distinguir com segurança quais são as responsáveis por determinados efeitos. Diferentemente da quantitativa, a análise de dados qualitativa, ainda segundo as autoras, nos permite apreender o caráter complexo e multidimensional dos fenômenos educacionais, além de prestar-se a captar os diferentes significados das experiências vividas e auxiliarem na compreensão das relações entre os indivíduos, seus contextos e ações.

No texto supracitado, as autoras apresentam cinco características da abordagem qualitativa. São elas: 1. a escolha do ambiente natural como fonte direta de seus dados e do pesquisador como seu principal instrumento; 2. os dados coletados são predominantemente descritivos; 3. preocupação maior com o processo do que com o produto; 4. atenção especial do pesquisador ao significado que as pessoas dão às coisas e à vida; 5. a tendência de seguir um processo indutivo na análise dos dados.

Muitas nomenclaturas são usadas para designar metodologias qualitativas sem que fiquem claras as distinções entre as mesmas. As principais denominações recorrentes na literatura especializada dizem respeito à etnografia, fenomenologia, à pesquisa “de campo”, à observação participativa/pesquisa participante e ao estudo de caso. Neste trabalho nos

apoiaremos principalmente nos princípios da pesquisa etnográfica e do paradigma indiciário.

Tais escolhas não se deram gratuitamente, antes resultaram de nossa convicção de que os conhecimentos partilhados em sala de aula não são um objeto dado, mas o resultado de uma produção cujas mediações residem nas condições singulares sob as quais se exerce atividade mesma de ensino (cf. BATISTA, 1997). Ou seja, acreditamos que o trabalho pedagógico não é fruto apenas das concepções do docente ou de qualquer elemento isolado, mas se apresenta como produto da equação de questões, entre outras, históricas e culturalmente situadas.

A etnografia é uma perspectiva de estudo que surgiu na Antropologia e atualmente é empregada em diversas áreas das ciências sociais. Sua criação é atribuída a Franz Boas, que acreditava que o “significado de uma atitude ou de uma ação só pode ser verdadeiramente traduzido se relacionado ao seu contexto particular de ocorrência”. Assim, pesquisas etnográficas buscam descrever o comportamento sociocultural de um grupo de indivíduos a partir de observações realizadas em cenários reais, em tempo e lugar específicos. (cf. ABREU, 2004).

Segundo Wilson (apud ANDRÉ, 1978), a pesquisa etnográfica fundamenta-se em dois conjuntos de hipóteses sobre o comportamento humano: a hipótese naturalista-ecológica, que afirma que as ações humanas são grandemente influenciadas pelo contexto em que se situam, e a hipótese qualitativo-fenomenológica, que assegura que é quase impossível entender a conduta dos indivíduos sem tentar entender o quadro referencial dentro do qual os sujeitos interpelam seus pensamentos, sentimentos e ações.

Abreu (2004) esclarece que a etnografia não consiste apenas em uma técnica de coleta de dados, antes, “o que define esse empreendimento é o tipo de esforço intelectual que ele representa” e, reportando-se a Gilbert Ryle, assinala que esse esforço seria “um risco elaborado para uma descrição densa” que, ao contrário de uma descrição superficial, “revela os significados simbólicos implícitos num comportamento, num gesto, numa ação”.

Já o paradigma indiciário pode ser considerado um tipo especial de pesquisa qualitativa proposto pelo historiador Carlo Ginzburg, que criticava o fato de a História Tradicional ter negligenciado uma série de detalhes que, mesmo considerados casuais ou de pequena importância, eram relevantes para explicação dos fatos históricos. Nesse sentido, ele tentou valorizar as idéias, crenças e percepções de determinados grupos sociais frente aos acontecimentos históricos.

No texto *Sinais – raízes de um paradigma indiciário*, (...) Ginzburg (1999) ressalta a pertinência de se trabalhar em história com um novo método interpretativo centrado nos resíduos, nos dados marginais que possam, eventualmente, ser considerados reveladores (ênfase adicionada). O historiador poderia, nessa perspectiva, operar com pistas, sintomas e indícios, e não apenas com fatos explícitos. Essas pistas permitiriam até captar aspectos da realidade, intangíveis através de formas clássicas de investigação. (SUASSUNA, 2007:20)

A ênfase na singularidade, no particular, pode ser apontada como uma das principais características do paradigma indiciário. Isso porque tal tipo de investigação toma como base o desenvolvimento de um conhecimento idiográfico, isto é, que enfatiza a compreensão dos eventos particulares (cf. ANDRÉ, 1984). Assim, nessa abordagem, o objeto de estudo é examinado como único, uma representação singular da realidade multifacetada e historicamente situada, não sendo necessário que o pesquisador espere a repetição de certas ocorrências, ele deve, sim, interpretá-las no que elas têm de relevante ou significativo para explicar aquilo que se quer compreender (cf. Suassuna, 2007).

Da mesma forma, a possibilidade de examinar pormenores e marcas individuais presentes nas várias atividades humanas é outra característica do paradigma indiciário, isso explica sua tendência de buscar explicações, mais do que tentar encontrar evidências para explicações e teorias já existentes. Essa orientação apóia-se na idéia de que sendo a realidade opaca, alguns de seus sinais e indícios permitiriam “decifrá-la”, admitindo que indícios mínimos podem ser reveladores de fenômenos mais gerais.

Apesar da crescente utilização tanto da pesquisa etnográfica quanto do paradigma indiciário em investigações no campo educacional, as duas abordagens são alvo de críticas relativas à perspectiva qualitativa na qual se inserem, considerada por alguns setores de pesquisa como uma abordagem a-científica e sem rigor metodológico, além de críticas motivadas pelas especificidades de cada um dos dois métodos.

Com relação ao uso da etnografia em pesquisas que se voltam para os processos de ensino-aprendizagem na escola, é comum a censura sob o argumento de que a própria presença do pesquisador em sala de aula altera o comportamento dos sujeitos. Veja-se, por exemplo, o relato de Moraes (2000) falando sobre a condução de sua pesquisa etnográfica:

De todas as experiências vividas durante a coleta de dados, a fase da observação das aulas foi a mais difícil para mim, porque, se inicialmente as professoras se mostravam interessadas e dispostas a colaborar elas foram aos poucos evidenciando o caráter constrangedor de minha presença.

(...) Às vezes, alunos me procuravam para saber o porquê da pesquisa, o que era Mestrado, e, entre uma conversa e outra, comentavam:

- “As aulas da professora estão boas agora.”

-“Por que a senhora não veio naquele dia? No dia que a senhora não veio, a professora trouxe tanta coisa, mas não usou.”.

Essas e outras afirmações dos alunos levaram-me a questionar a validade e a eficácia do instrumento observação no contexto desta pesquisa e, também, a perceber que minha presença estava alterando a rotina das aulas. (op. Cit.,p.28- ênfases adicionadas)

Essa impressão de Moraes é corroborada por Junqueira (2003), para quem “todo pesquisador deve ter clareza de que sua presença causa alguma influência no professor e na instituição como um todo”. Para a pesquisadora, esse é um dos reflexos da “idéia preconcebida de que o pesquisador é um teórico que está ali para apontar as falhas e tecer críticas sobre o professor e sua prática pedagógica”.

Embora Junqueira (2003) classifique tal concepção como preconcebida, pensamos que ela se apresenta como a herança de uma tradição de estudos desenvolvidos em sala de aula, principalmente nas décadas de 1980 e 1990, com objetivo de diagnosticar as dificuldades do trabalho docente, mas que, no momento de suas publicações, acabaram por se tornar verdadeiras denúncias contra uma suposta crise no ensino de língua materna<sup>18</sup>.

Independentemente desse fenômeno responsável por grande parte da dificuldade dos pesquisadores de encontrar professores dispostos a terem suas aulas observadas, não podemos negar os altos riscos implicados em uma investigação dessa natureza, que vão desde o momento de inserção do pesquisador no campo, passando pela seleção dos dados relevantes, até a interferência das expectativas dos pesquisadores nas suas próprias investigações. Apesar

---

<sup>18</sup> No prefácio do livro *Aula de Português: discurso e saberes escolares*, de Antônio A. Batista, Magda Soares tece considerações a respeito dessa tendência de estudos chamando atenção para algumas obras que ela considera representativas, que são: *Crise na linguagem: a redação no vestibular*, de Maria Thereza Fraga Rocco, publicada em 1981; *Leitura em crise na escola: alternativas do professor*, coletânea organizada por Regina Zilberman, publicada em 1982, etc.

desses desafios, autores como Hammersley e Atkinson (apud ABREU, 2004) defendem a etnografia como um método privilegiado de estudo no sentido de compreender como os indivíduos dão significado ao conteúdo dos processos sociais nos quais estão inseridos.

Com relação ao emprego do paradigma indiciário, a crítica recorrente diz respeito exatamente ao caráter idiossincrático dessa orientação, aspecto que limita as possibilidades de generalização dos resultados alcançados em um estudo dessa natureza. André (1984) responde a esse questionamento atentando para o conceito de generalização naturalística desenvolvido por Stake (1978): em estudos de caso a generalização é tratada como um processo subjetivo e não como um ato de inferência lógica (ou estatística). O reconhecimento de semelhanças ou de aspectos típicos ocorre no domínio do indivíduo.

Na medida em que o sujeito (o leitor) percebe a equivalência deste caso particular com outros casos ou situações por eles vivenciadas anteriormente, ele estabelece as bases da generalização naturalística. Para isso, ele usa prioritariamente um tipo de conhecimento que Poanyi chama de conhecimento tácito que são aquelas sensações, intuições, percepções que não podem ser expressas em palavras. O estudo de caso supõe que o leitor vá usar esse conhecimento tácito para fazer as generalizações e para desenvolver novas idéias, novos significados, novas compreensões. (ANDRÉ, 1984:52)

Dessa forma, o papel do leitor é valorizado, tendo em vista que, no paradigma indiciário, a análise dos dados está implicada em uma intensa interação da interpretação do pesquisador, mas também do leitor. Para tanto, não se espera que observadores totalmente isentos cheguem às mesmas representações dos mesmos eventos, mas sim que haja alguma concordância, pelo menos temporária, de que essa forma de representação da realidade é aceitável, embora possam existir outras igualmente aceitáveis. Nesse sentido, Lüdke e André (1986) ressaltam que é importante o pesquisador manter uma atitude flexível e aberta, admitindo que “outras interpretações das suas análises podem ser sugeridas, discutidas e aceitas”.

Após essa breve exposição dos problemas decorrentes da aplicação de um ou outro método, resta-nos lembrar que, segundo Thiollent (1984), “cada tipo de pesquisa possui suas próprias distorções”. A fim de superar as limitações de cada abordagem metodológica, Marques (1997) sugere articulações e complementações com vistas a fornecer interpretações mais abrangentes do fato em estudo; enquanto André (1984) recomenda uma triangulação de

métodos que consiste na checagem de um aspecto, questão ou problema através do uso de diferentes métodos selecionados de acordo com a natureza do problema investigado.

## 2. A pesquisa – seus instrumentos de coleta

Este trabalho consiste em uma pesquisa explanatória em Linguística Aplicada. Como já afirmamos, nos utilizamos dos postulados da pesquisa etnográfica e do paradigma indiciário para abordar as seguintes questões:

- Como os professores selecionados de Ensino Fundamental II lidam com as contradições existentes entre a tradição gramatical escolar e a proposta de Análise Linguística indicada pelos discursos oficial e acadêmico?
- Como eles concebem e praticam o ensino daquilo que os PCNLP chamam de reflexão sobre a Língua?
- Em quais conteúdos/competências o trabalho de tais professores aproxima-se da prática da AL e em quais se afasta? Por quê?

Em decorrência de tais perguntas, construímos três hipóteses norteadoras, a saber:

- 1) O professor é, em geral, receptivo aos discursos oriundos da academia e dos currículos oficiais e faz esforços no sentido de incorporá-los à sua prática;
- 2) Os docentes passam por um processo de apropriação no qual há tentativas de aliar uma nova perspectiva a formas conhecidas de ensinar, pois não é possível para o professor se desvencilhar da sua própria identidade profissional, o que seria quase negar a si mesmo num período relativamente curto;
- 3) De acordo com os conteúdos/competências que considerem relevante trabalhar em determinado momento, as práticas dos docentes aproximam-se ou afastam-se da proposta da AL.

Apesar de traçar tais hipóteses, sabíamos que a função das mesmas não era de se constituírem como elementos restritivos da coleta, pois, nossa preocupação não se limitava a buscar evidências que as comprovassem. Antes, consideramos o que diz Monteiro (1991): “as

abstrações se formam ou se consolidam a partir da inspeção de dados num processo de baixo pra cima”, por isso nossas hipóteses foram revisitadas (como veremos na análise dos dados) à medida que os dados apontavam aspectos relevantes ignorados ou até negados por nossas proposições.

Tendo em vista a possibilidade de “triangulação de instrumentos de coleta de dados” apontada por André (1984), ou seja, o uso combinado de diferentes métodos de coleta (observação, entrevistas, gravações em áudio/vídeo, notas de campo e negociações com os participantes do estudo) comuns às pesquisas de cunho etnográfico e às que se utilizam do paradigma indiciário, elegemos como nossos principais instrumentos: 1. Observação participante; 2. Notas de campo; 3. Entrevistas, e, 4. Consulta aos cadernos dos alunos.

O emprego da **observação participante** é evidente em pesquisas etnográficas porque, “mesmo que o pesquisador se utilize de outro método para coletar seus dados, como por exemplo, a entrevista, não deixará de ser um observador de aspectos do comportamento que não podem ser captados objetivamente por meio de perguntas e respostas (cf. ABREU, 2004). No nosso estudo, essa técnica foi utilizada em dois momentos da pesquisa com objetivos diversos: no princípio a *Observação de uma aula de cada professor pré-selecionado* para atuar como sujeito (como comentaremos adiante) tinha o objetivo de levar à identificação daqueles que possuíam o perfil próximo ao que pretendíamos investigar. Encontrados os sujeitos, procedemos às *Observações de aulas de cada professor selecionado por um período aproximado de quatro meses*, perfazendo, aproximadamente, um total de 20 a 25 aulas, das quais duas aulas de cada professor foram gravadas em áudio e transcritas em fichas, material que serviu de fonte para grande parte de nossas análises.

Os principais elementos observados nesse período de acompanhamento de aulas foram: a distribuição do tempo pedagógico entre os eixos de estudo da língua, a saber, leitura, produção de textos e reflexão sobre a língua; a forma de organização dos conhecimentos escolares que cada professor adotava; o espaço que cada um reservava ao ensino da Gramática Tradicional e/ou à prática da AL, e os procedimentos metodológicos recorrentes nas aulas para abordar questões de reflexão sobre a língua.

Complementarmente às observações produzimos **notas de campo**, registros que fazíamos sobre as práticas encontradas nas aulas. Nesses textos não nos ocupávamos apenas da descrição das aulas, mas também registrávamos nossas dúvidas e impressões sobre o

significado das ações dos docentes e, a partir das notas, íamos selecionando textos teóricos que nos auxiliassem a responder as questões desencadeadas pela observação das aulas.

Outro importante instrumento utilizado foi a realização de **entrevistas semi-estruturadas**, que também se deu em duas etapas distintas: inicialmente realizamos uma breve entrevista com o objetivo de levantar o perfil profissional dos sujeitos, além de conhecer suas concepções declaradas sobre o ensino de língua materna. Nela constavam questões sobre a formação inicial e continuada dos professores e perguntas pontuais sobre sua prática pedagógica, tais como: a. os objetivos que os professores têm ao ensinar língua; b. as informações que possuem sobre análise lingüística; c. se os docentes desenvolvem ou não um trabalho sistemático de AL e, caso sim, que conteúdos se constituem como objeto de estudo com os alunos; d. que materiais usam nas situações didáticas, que tipos de tarefas os alunos são convidados a desenvolver; e. que articulações estabelecem entre as atividades de AL e as de Leitura/Produção de textos.

Durante o período de observação das aulas recorreremos mais uma vez à produção de entrevistas<sup>19</sup>, desta feita com a finalidade de esclarecer a prática docente com base no discurso do próprio professor. Todavia, no momento em que comparamos os dados coletados no período de observação de aulas com as declarações dos professores nas entrevistas, percebemos que nem sempre foi possível estabelecer relação de coerência entre prática e discurso. Por isso, usamos a entrevista também para explicitar aspectos que já estão no discurso sobre o ensino de língua mas ainda não se encontram na prática docente, fenômeno que pode ser visto como indício do processo que o professor está vivenciando.

Finalmente, consideramos os cadernos dos alunos, porque, conforme Faria (apud MORAES, 2000): “os registros produzidos no caderno são a expressão concreta do pensamento do professor ou da escola, na medida em que se configuram como a instância pensada e planejada do trabalho desenvolvido na sala de aula”. Acrescentamos o fato de que também o caderno contém parte significativa do pensamento do aluno expresso nas notas e nas respostas às atividades propostas, além de nos dar noção das concepções de erro, organização e sistematicidade do trabalho desenvolvido pelo professor.

### 3. O processo de inserção na rede municipal do Recife e a escolha da escola

Optamos por realizar a pesquisa na rede municipal de ensino da cidade do Recife por dois principais motivos: interessava-nos investigar práticas de ensino no eixo de reflexão sobre a língua no Ensino Fundamental II, nível de ensino cuja promoção tem sido complementarmente atendida pelos municípios. Dentre as redes municipais que poderiam se prestar à realização da pesquisa, a condição de capital ocupada pela cidade do Recife a deixa numa posição privilegiada no sentido de oferecer a seus docentes oportunidades de acesso aos debates acadêmicos e oficiais sobre educação, seja através de programas de formação continuada da própria rede ou das muitas instituições de ensino superior presentes na cidade que oferecem cursos de licenciatura e as mais diversas pós-graduações.

A fim de obter permissão de fazer a pesquisa, submetemos inicialmente nosso projeto à análise do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Pernambuco e à Diretoria de Ensino da Secretaria de Educação da cidade do Recife. Após um período hábil, recebemos autorização desses órgãos para o acesso aos professores. Com tais consentimentos, iniciamos o processo de escolha dos sujeitos e, conseqüentemente, da(s) escola(s). Percebe-se, então, que essa escolha foi “secundária”, embora não “aleatória”, isto é, subordinada à escolha dos professores (como veremos adiante).

A unidade de ensino onde aconteceu a pesquisa está localizada em um bairro de classe média no Recife, a Várzea. Entretanto, a maioria dos seus alunos é proveniente de comunidades pobres dos arredores da escola. Esta funciona em três turnos, oferecendo Ensinos Fundamental I e II e EJA a 991 alunos que se distribuem em trinta turmas. A maioria dos discentes é egressa de outras escolas municipais do bairro que não possuem EFII e são admitidos sem prestar nenhum tipo exame de seleção.

Com espaço físico medianamente adequado, a escola possui apenas 10 salas de aula, que mal comportam o grande número de alunos; sala de professores; laboratório de informática; pátio coberto onde acontecem todos os eventos extraclasse, tais como: reuniões, recepção dos alunos no início de cada turno e a distribuição da merenda; três banheiros, cada um destinado a um segmento da comunidade escolar: professores, demais funcionários e

---

<sup>19</sup> O roteiro das entrevistas bem como as transcrições das entrevistas realizadas podem ser conferidos nos Anexos

alunos, respectivamente; cozinha. Como a escola não dispõe de área livre, as aulas de Ed. Física acontecem na quadra de um colégio vizinho.

Assim como as demais escolas da rede municipal, esta adota o sistema de ciclos, com duração de nove anos, no qual o aluno ingressa a partir dos seis anos e cursa três anos no ciclo I, dois anos no ciclo II, dois anos no ciclo III e dois anos no ciclo IV. Quanto à política de progressão nos ciclos, cabe ressaltar que o aluno só pode ser retido por motivo de frequência (inferior a 75%) ou por desempenho insatisfatório no final de cada ciclo.

Ao concluírem o Ensino Fundamental II, os alunos dessa escola que possuem Bolsa Escola Municipal<sup>20</sup> são matriculados em uma das duas escolas de Ensino Médio da rede municipal de ensino, Colégio Pedro Augusto, localizada no centro da cidade. Os demais alunos não contemplados pelo benefício da Bolsa Escola Municipal são encaminhados para as escolas estaduais do próprio bairro.

#### 4. A seleção dos sujeitos

Na ocasião da pesquisa, a rede municipal de ensino de Recife contava com cento e dez professores de português, entre profissionais efetivos e estagiários, lotados em trinta e cinco escolas que oferecem turmas de Ensino Fundamental II. Todos os professores efetivos possuem diploma de graduação em Letras e os estagiários só são contratados se estiverem cursando, no mínimo, o terceiro período da mesma graduação.

Esses docentes dispõem de acompanhamento pedagógico concedido nos EPM (Encontros Pedagógicos Mensais) que acontecem em datas agendadas pela Secretaria. À época da pesquisa, tais encontros eram coordenados pelas professoras Márcia Mendonça e Ivanda Martins, doutora em lingüística pela UFPE e doutora em teoria da literatura pela mesma instituição, respectivamente.

---

1, 2 e 3 respectivamente.

<sup>20</sup> O Bolsa Escola Municipal é um programa da Prefeitura do Recife, em parceria com o Governo Federal, que incentiva e apóia as famílias a manterem suas crianças na escola. Para tanto, oferece uma bolsa de meio salário mínimo a famílias com um filho regularmente matriculado (de 06 a 15 anos de idade) e de um salário mínimo a famílias com mais de uma criança matriculada.

O trabalho com o eixo de reflexão sobre a língua é um dos temas recorrentes nesses encontros, mas, apesar de tal investimento da Secretaria no sentido de promover reflexões teóricas que possam se traduzir em transformações na prática pedagógica, ainda não foram registradas na rede grandes alterações, corroborando os resultados de pesquisas já apresentadas neste trabalho, empreendidas por Silva (2006), Bagno (2002), Mendonça (2000), Rojo (2000), entre outros, que apontam a inclinação conservadora do ensino de língua materna no Brasil.

Todavia, apesar de essa tendência ser majoritária, há registros de experiências inovadoras no que tange ao trabalho com a língua em escolas municipais. Como fruto de algumas dessas experiências, temos o artigo de Morais (2002), no qual o autor descreve uma pesquisa realizada com doze professoras selecionadas da rede:

Para não fazer uma “radiografia do caos” - na qual se retratassem somente contextos de ensino-aprendizagem nos quais se praticasse um ensino “tradicional” de gramática - buscamos selecionar qualitativamente as docentes que compuseram nossa amostra. As mestras foram indicadas pela equipe técnica da secretaria de educação do município como exemplos de docentes que vinham fazendo um trabalho inovador, na área de língua portuguesa, priorizando em sala de aula a leitura e produção de textos diversificados. (op. cit., p.7)

Semelhantemente ao estudo acima comentado, nossa amostra foi composta de forma qualitativa, não aleatória nem probabilística por apenas dois sujeitos-professores, selecionados por apresentarem um perfil próximo desse “novo” profissional, ainda minoritário, exigido nos discursos oficiais e acadêmicos. Tal escolha se deu em etapas.

No primeiro momento, nós apresentamos o projeto de pesquisa aos professores de língua portuguesa em um dos EPM, convidando voluntários para atuar como sujeitos da pesquisa, estes deveriam ser efetivos na rede municipal e lecionar no ano 2 ciclo IV do Ensino Fundamental; seis professores se voluntariaram.

Após esse momento, visitamos as unidades educacionais onde trabalhavam os voluntários para conhecer suas condições de trabalho e ter uma primeira conversa com eles acerca de sua possível participação no projeto. Nessa ocasião, eliminamos aqueles que trabalhavam em escolas diferenciadas (experimentais, em locais centrais ou que fossem beneficiados por algum projeto de outras instituições ou qualquer outro elemento que pudesse

se configurar como “vantagem” em relação às demais unidades educacionais), pois nosso intento era trabalhar em uma escola que fosse representativa das condições de trabalho da maioria das escolas municipais. Assim, restaram-nos quatro docentes.

No terceiro momento procedemos a uma breve entrevista baseada em questionário semi-estruturado (já comentado) através do qual buscamos obter dados sobre sua formação inicial e em serviço, além de informações referentes às suas concepções e práticas de ensino.

Após as entrevistas, restaram-nos apenas dois professores que lecionam na mesma escola, um ministra aulas de português para o ciclo IV “A” ano 2 (antiga 8ª série) e o outro ao ciclo IV ano 2 “B”, por esse motivo denominamos os mesmos como professores A e B, respectivamente. Os dois sujeitos têm perfis próximos: ambos têm formação recente, são jovens na faixa dos 30 anos de idade, porém bastante experientes, com cerca de dez anos na atuação do magistério. Os dois trabalham paralelamente em outras escolas de outra rede municipal e no sistema particular de ensino nas modalidades de EFII e EM.

## CAPÍTULO 4

### O ESTUDO DA LÍNGUA NAS AULAS DE PORTUGUÊS

Este capítulo é destinado à análise dos dados. Nele iremos discorrer sobre a prática pedagógica de dois professores que lecionam nas turmas “A” e “B” do Ciclo IV ano II do Ensino Fundamental em uma escola municipal da cidade do Recife, destacando o eixo da reflexão e análise sobre a língua. Em referência às suas turmas, chamaremos tais docentes de “A” e “B”.

Apesar de compartilharem formações profissionais parecidas e das mesmas condições de trabalho, como vimos nos itens 3 e 4 do capítulo anterior, os professores “A” e “B” desenvolvem práticas de ensino bastante diferenciadas. Tais diferenças se manifestam, sobretudo, na forma como eles organizam o trabalho, no espaço que reservam à reflexão sobre a língua e nas perspectivas teóricas que assumem para tratar questões lingüísticas em suas aulas. Simultaneamente, inseridas em situações sócio-históricas semelhantes, tais práticas convergem em alguns aspectos, mas, nem por isso, perdem seu caráter singular.

Neste trabalho analisaremos essas duas práticas, sem intentos valorativos, tampouco procurando estabelecer comparações hierárquicas entre as mesmas. Antes, objetivamos identificar tendências no trabalho pedagógico no eixo da reflexão e análise sobre a língua, ao mesmo tempo em que buscamos elaborar hipóteses explicativas dos motivos dos comportamentos assumidos.

Inicialmente apresentamos a organização das aulas dos professores “A” e “B”, evidenciando o espaço por eles reservado ao ensino de aspectos lingüísticos e a relação dos conteúdos de reflexão sobre a língua com os demais eixos de estudo.

Dando continuidade, analisamos duas aulas de cada docente, com o intento de perceber em que(quais) perspectiva(s) teórica(s) elas se apoiavam, quais os conteúdos privilegiados, os procedimentos metodológicos recorrentes e os objetivos que os professores tinham ao propiciar o estudo da língua.

No final do capítulo, discutimos os critérios que os professores usavam para selecionar os conteúdos de modo a garantir a progressão do conhecimento entre as unidades letivas.

## 1. A organização das aulas vivenciadas nas turmas “A” e “B”

A observação de aulas ocorreu no período compreendido entre os dias 19 de maio e 07 de outubro de 2008. Nessa ocasião, acompanhamos vinte e um encontros em cada uma das duas turmas investigadas. Vale salientar que não consideramos, para efeito de contagem, o tempo de duração das aulas. Assim, computamos da mesma forma tanto as aulas geminadas, compostas por dois períodos seguidos de 50 minutos, quanto aquelas cuja duração equivalia à metade desse tempo.

### 1.1 As aulas ministradas pela professora “A”

As aulas presenciadas na turma “A” se distribuíram em dois momentos: o primeiro compreendeu os encontros de 01 a 12 e tratou do gênero textual memórias, tendo a professora apoiado seu trabalho nos materiais didáticos oferecidos pela “Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*<sup>21</sup>”; no segundo momento, vivenciado nas aulas de número 13 a 21, a docente abordou o gênero textual fábulas, não tendo adotado qualquer livro didático. A caracterização desses dois períodos pode ser visualizada no quadro 4:

---

<sup>21</sup> A Olimpíada de língua portuguesa *Escrevendo o futuro* é um concurso realizado pelo Ministério da Educação, em parceria com a Fundação Itaú Social e o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC). Segundo seus organizadores, o objetivo da mesma é contribuir para a melhoria da qualidade de ensino e para o aperfeiçoamento da escrita dos alunos das 4ª e 5ª séries do Ensino Fundamental (5º e 6º anos do Ensino Básico de 9 anos), das 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental (8º e 9º anos do Ensino Básico de 9 anos) e 2º e 3º anos do Ensino Médio. Para tanto, as escolas que se inscrevem voluntariamente recebem um material de apoio pedagógico (kit de criação de textos) para que os professores realizem oficinas de leitura e escrita com seus alunos. Nessas oficinas está prevista uma sequência didática composta por atividades de leitura, análises, produções de texto e reescritas. Ao final dela é proposta a seleção do texto de apenas um aluno que irá representar a escola no concurso. Após passar por uma série de eliminatórias, tanto na sua própria escola quanto aos níveis estadual e nacional, o texto selecionado concorre a uma premiação que contempla o aluno produtor, seu professor e sua escola.

AULAS	PRINCÍPIO ORGANIZADOR	DISTRIBUIÇÃO DE CONTEÚDOS POR EIXO DE ESTUDO		
		Leitura	Reflexão e análise sobre a língua	Produção de textos
<b>01 a 12</b> (Período de 22/05 a 29/07/2008)	Estudo do gênero textual Memórias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Memórias</li> <li>• Entrevistas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipologia textual: a descrição</li> <li>• Pontuação: emprego de vírgulas, exclamação e travessão</li> <li>• Pretérito perfeito e imperfeito</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produção de memórias em etapas: produção inicial, reescritas e versão final</li> <li>• Roteiro para entrevista</li> </ul>
<b>13 a 21</b> (Período de 05/08 a 04/09/2008)	Estudo do gênero textual Fábulas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fábulas</li> <li>• Filme</li> </ul>	?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Debate regrado</li> <li>• Fábulas</li> <li>• Sinopse</li> </ul>

**Quadro 4: Síntese das aulas vivenciadas na turma “A”**

Em conformidade com o material que estava utilizando, a docente organizou o primeiro conjunto de aulas à semelhança do modelo de *seqüências didáticas* proposto por Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly. Segundo tais autores, uma seqüência didática consiste em um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ et al 2004:97).

Ainda segundo os autores, o objetivo dessa organização de ensino é dotar o aluno dos conhecimentos necessários para o domínio pleno de um gênero textual através de um estudo sistemático em quatro etapas: apresentação da situação, ocasião em que é definida em detalhes a produção oral ou escrita a ser realizada com a turma; produção inicial de um texto do gênero a ser estudado, servindo de diagnóstico dos conhecimentos que os alunos já possuem e de suas dificuldades em relação a esse gênero; seguem-se então os módulos, momentos nos quais serão trabalhadas atividades diversificadas nos níveis da elaboração de conteúdos, planejamento e realização do texto, a fim de que os alunos superem as dificuldades apresentadas na produção inicial; produção final de um texto do gênero, na qual se espera o aluno ponha em prática tudo que foi estudado nos módulos e que serve de instrumento de avaliação da seqüência (cf. DOLZ et al, 2004:99-107).

Embora o objetivo das seqüências didáticas seja a produção de um texto, entende-se que para garantir ao aluno a apropriação dos “instrumentos necessários” a essa produção é preciso oportunizar ao aprendiz estudos integrados com outros domínios de ensino da língua (cf. MARCUSCHI, 2008:217).

Nessa perspectiva, a professora “A” distribuía as atividades de maneira eqüipotente entre os eixos de estudo da língua. Durante o período de observação, registramos 07 ocorrências de leitura em voz alta e silenciosa, 08 de produção de textos (orais e escritos), e pelo menos 06 aulas nas quais estiveram em evidência atividades de reflexão sobre a língua.

Porém, essa divisão é bastante delicada, tendo em vista que, na maioria das vezes, cada aula girava em torno de, no mínimo, dois domínios de estudo, sendo o uso de exercícios um dos instrumentos utilizados para facilitar tal integração, como veremos no item 2.1.

A progressão que as aulas dessa professora seguia é evidente, de modo que os encontros sempre iniciavam do ponto onde o anterior havia encerrado. Nesse sentido, é interessante observar o esforço da professora para manter a unidade da seqüência, ainda tendo ela que fazer concessões às atividades e temas que lhe são impostos pela unidade educacional ou por outras instâncias.

Assim, por exemplo, a docente deu início ao estudo do gênero memórias na aula 01 fazendo a *apresentação da seqüência* através da leitura de fragmento de texto desse gênero e elaborando um contrato de trabalho com os alunos para participação na *Olimpíada*. Todavia, nas três aulas seguintes haveria atividades do Festival de Cinema<sup>22</sup> da escola e, para inserir essa atividade indicada pela unidade educacional dentro da seqüência didática que a turma vinha desenvolvendo, a professora elaborou uma proposta de produção textual que serviu ao mesmo tempo para agregar os temas estudados e como *produção inicial* do gênero a ser trabalhado.

#### PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL 01:

1. Escolher um dos personagens do filme e escrever um texto do gênero memórias relatando a sua vida.

---

<sup>22</sup> Trata-se de uma atividade interclasses realizada anualmente na escola que nos serviu de campo de observação. Nessa ocasião as turmas assistem a alguns filmes selecionados pela comunidade escolar (corpo de professores, alunos e funcionários da escola) e a partir do filme trabalham temas transversais.

Lembre-se de que nesse gênero o autor escreve em 1ª pessoa (eu), colocando-se no lugar do personagem/entrevistado, como numa autobiografia.

(Para ser feita após assistir ao filme “Escola da vida” – aula 02, em 27/05/2008)

Pelo enunciado da questão, percebemos que a docente deu apenas uma orientação rápida acerca do texto de memórias e solicitou a produção, na qual os estudantes usaram, principalmente, conhecimentos prévios acerca do gênero. Então, a partir dessa escrita, a professora selecionou os conteúdos a serem abordados na seqüência. Tal encaminhamento é coerente com o que diz em Dolz, et al (2004:101):

No momento da produção inicial, os alunos tentam elaborar um primeiro texto oral ou escrito e, assim, revelam para si mesmos e para o professor as representações que têm dessa atividade (...) se a situação de comunicação é suficientemente bem definida durante a fase de apresentação da situação, todos os alunos (...) são capazes de produzir um texto oral ou escrito que responda corretamente à situação dada, mesmo que não respeitem todas as características do gênero visado. (...) Esse sucesso parcial é, de fato, uma condição *sine qua nom*, pois permite circunscrever as capacidades de que os alunos já dispõem e, conseqüentemente, suas potencialidades.

Em outra ocasião, durante a realização da seqüência, a professora estava trabalhando o emprego do ponto de exclamação, mas na aula seguinte seria comemorado o dia de São João, importante festa religiosa do Nordeste. Mais uma vez ela efetuou adaptações na proposta do material que estava seguindo para propor as atividades transcritas abaixo:

#### EXERCÍCIO 04

1. Criem frases utilizando travessões para intercalar as explicações. Veja o exemplo:

Os festeiros comiam muita pamonha – comida típica do São João feita de milho
--

2. Trazer imagens (de revistas ou jornal) que retratem as festas juninas.

## PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL 02

1. Observe nas imagens o cenário, objetos, cores, formas, luminosidade, movimento, vestuário, semblante das pessoas. Agora, elabore um pequeno texto de dois ou três parágrafos sobre suas impressões sobre a festa junina.

(aula 08, em 26/06/2008)

Essa adaptação cumpria a função de aproximar a seqüência didática dos interesses dos alunos, ao mesmo tempo em que se configurava em “tarefa simplificada de produção de texto”, isto é, uma pequena atividade integrante de um *módulo* que se presta a enfatizar um aspecto específico da produção textual a ser melhorado, neste caso, a descrição (cf. DOLZ et al, 2004).

Após concluir o estudo das memórias com a escolha de um texto que representaria a turma no concurso, que foi feita através de eleição dos alunos, a professora iniciou um novo conjunto de aulas, agora sobre o gênero fábulas.

Embora não mais contasse com um material de apoio como nas primeiras aulas, o trabalho que ela desenvolveu com esse gênero em muito se aproximou do modelo de seqüências didáticas, ao adotar a organização do estudo da língua em torno de um gênero textual, a realização das produções inicial e final de textos, intermediados por módulos de trabalho nos quais eram discutidas questões pontuais da realização do gênero.

Mas houve uma diferença notória entre o primeiro conjunto de aulas e o segundo. Nesse último, as atividades de reflexão e análise sobre a língua se tornaram bastante escassas no interior dos módulos. Conforme vemos no quadro 4, nenhum conteúdo desse eixo de ensino mereceu tratamento sistemático.

Supomos que essa ausência de atividades de reflexão e análise seja, em parte, resultado da falta de um material de referência que a docente pudesse consultar a fim de propor atividades articuladas de Leitura, Produção e Análise Lingüística sobre um mesmo tema. Essa interpretação é validada por uma de suas declarações na entrevista:

**E:** Você não aprecia o livro didático desse ano ou não, não costuma guiar a sua prática por ... livros didáticos?

**P.A:** Um livro didático que eu trabalhei que eu gostava TAN:to que eu me deixava mandar e desmandar por ele... eu trabalhei com o livro de Magda ((Soares)) numa sétima série e foi, foi uma sétima série eu dei um ano essa sétima série foi a primeira vez que eu ensinei Ensino Fundamental foi (+) foi numa escola particular... Aí eu num consigo me acostumar com o ((livro)) de agora: tem um MON:te de textos, um MON:te de perguntas eNORmes, eNORmes, eNORmes... aí tem umas produções de texto que são mais vinculadas e LÁ atrás tem uns exercícios de gramática que são diferentes, são mais, sabe? Assim... mais construtivos, mais reflexivos mas que também são desvinculados ao que se faz no resto do livro - é tipo ovelhinha negra mesmo, uma coisa à parte! aí bom (+) aí quem já trabalhou com Magda ((Soares)) que é tudo encaixadinho, tudo bonitinho (irrelevante) Aí eu deixei de trabalhar com livro didático.

No discurso da professora ficam evidentes pelos menos dois aspectos acerca de sua relação com os LD. O primeiro é que docente tem preferência por obras em sintonia com as propostas atuais de ensino de língua, daí porque ela se identifica com a coleção didática de Magda Soares e com o material da *olimpíada*<sup>23</sup>. O segundo aspecto é que ela apresenta uma grande dependência de tais obras para garantir a qualidade de seu trabalho. Esse fato confirma as afirmações de teóricos como Rojo (2000) e Cortez (2007), entre outros, que apontam a falta de autonomia dos docentes brasileiros para estruturar seu próprio trabalho como resultado de motivos relativos à formação profissional e à precariedade de condições de trabalho (cf. item 3.2).

Em síntese, podemos dizer que essa professora elege os gêneros textuais como princípio organizador de suas aulas, nas quais promove atividades integradas nos três eixos de estudo da língua. Como se identifica com as propostas atuais de ensino, a mesma adota livros didáticos coerentes com tais propostas no sentido de ajudá-la a suprir sua pouca autonomia para atuar como autora de suas aulas. Quando não dispõe de um material dessa natureza, a docente tende a minimizar atividades de reflexão sobre a língua.

---

<sup>23</sup> A coleção *Português: uma proposta para o letramento* de Magda Soares tem se destacado no cenário nacional como exemplo de uma obra didática consubstanciada na concepção sociointeracionista de língua (cf. Silva, 2004 e Manini, 2006). Na mesma perspectiva está o *kit de criação de textos da Olimpíada de Língua Portuguesa*.

## 1.2 As aulas ministradas pelo professor “B”

As vinte e uma aulas assistidas na turma “B” corresponderam a parte da segunda unidade e à terceira unidade letiva. Contudo, essa divisão era apenas institucional, pois não houve nenhuma mudança significativa de conteúdo entre as duas unidades.

Inicialmente é difícil perceber qual era o critério usado pelo professor para organizar suas aulas, já que ele não adotava a organização do ensino por projetos ou seqüências didáticas. Apesar de também estar vivenciando a Olimpíada de Língua Portuguesa, o docente só usou o material de apoio em quatro aulas (9-12), mesmo assim fazendo significativas adaptações.

Uma análise mais demorada parece nos sugerir que ele priorizava a aquisição dos conhecimentos gramaticais tradicionalmente selecionados para a série em que estava lecionando, suposição a que chegamos ao observar que doze das vinte e uma aulas que assistimos versaram sobre Gramática Tradicional.

As atividades de outros eixos de estudo da língua, aparentemente, eram agregadas circunstancialmente à prática desse professor para dar suporte ao estudo da GT ou como resposta à influência de variáveis externas ao seu planejamento, tais como a imposição de temas valorizados socialmente ou a disponibilidade de recursos didáticos (livros, equipamentos eletrônicos, material de consumo). Por isso, no quadro cinco nós apresentamos uma síntese das aulas vivenciadas na turma “B”, organizada pelos conteúdos em estudo.

AULAS	CONTEÚDO(S) EM DESTAQUE	EIXO(S) DE ESTUDO EM EVIDÊNCIA
<b>01 a 03</b> <i>(Período de 19 a 22/05)</i>	Leitura de textos literários Intertextualidade Poema	Leitura/ Reflexão sobre a Língua
<b>04</b> <i>12/06</i>	Orações Coordenadas	Gramática
<b>05</b> <i>16/06</i>	Conjunções – conceito e classificação	Gramática
<b>06</b> <i>17/06</i>	Interpretação do texto “O amor de Romeu e Julieta”	Leitura
<b>07</b> <i>21/07</i>	Classificação das conjunções (continuação)	Gramática

<b>08</b> 24/07	Leitura do livro “O malungo Chico Science”	Leitura
<b>09 e 10</b> 28 e 29/07	Pontuação: emprego de vírgulas e travessão.	Reflexão sobre a língua
<b>11</b> 05/08	Pretérito perfeito e imperfeito	Reflexão sobre a língua
<b>12</b> 06/08	Produção de entrevista	Produção de texto
<b>13 e 14</b> 19 e 21/08	Leitura do livro “o malungo Chico Science”	Leitura
<b>15</b> 02/09	Orações Subordinadas	Gramática
<b>16, 17, 18, 19 e 20</b> (de 04 a 22/09)	Orações subordinadas adverbiais	Gramática
<b>21</b> 07/10	Coesão	Reflexão sobre a língua

**Quadro 5: Síntese das aulas vivenciadas na turma “B”**

Ao observar a distribuição dos conteúdos no quadro, evidenciamos que a primazia das aulas desse professor era destinada à aquisição de conhecimentos da GT, como dissemos anteriormente. Em função de tais conhecimentos, o docente agregava elementos dos outros eixos de estudo.

Essa subordinação atingia, principalmente, as atividades de leitura, que esteve presente na maioria das aulas, realizada através de textos curtos, em sua maioria, literários, selecionados por critério de afinidade temática e por possuir aspectos estruturais que estivessem sendo abordados nas aulas de gramática, como podemos ver em um dos exercícios propostos pelo professor que traz questões de leitura e de escrita mobilizadas para aquisição de saberes da Gramática Tradicional:

#### Exercício

(...)

Leia o texto:

O pastor “Martin Luther King Jr.” nasceu em Atlanta nos EUA em 15 de janeiro de 1929, e virou um dos maiores líderes na luta pelos direitos dos negros. Recebeu o prêmio Nobel da paz em 1964 e dedicou os 50.000 dólares aos movimentos pró-direitos civis. Organizava levantes nos EUA e por isso foi pra prisão várias vezes, entre os anos de 50 e 60. Foi assassinado em 4 de abril de 1968, na sacada de um hotel em Memphis.

1. No texto, há 6 verbos e uma locução verbal (verbo auxiliar+ particípio) portanto, 7 orações. Indique o sujeito desses verbos.
  2. As 7 orações compõem o texto. O texto organiza-se em períodos. Por quantos períodos é formado o texto?
  3. Classifique as orações que formam os 2 primeiros períodos do texto.
- (...)
6. Nas questões que seguem ocorrem duas frases isoladas. Reescreva-as utilizando uma conjunção que estabeleça a relação indicada.
    - a. Ele se esforçou bastante. Ele não conseguiu.  
(relação adversativa)
    - b. As árvores balançam. Está ventando  
(relação conclusiva)
    - c. Vá a pé. Arranje uma carona.  
(relação alternativa)

(exercício 01b – aula 04, em 12/06/2008)

O grande espaço que a Gramática Tradicional ocupava na prática desse professor é surpreendente se considerarmos que ele tem formação atual: concluiu sua graduação em Letras em 2001 e sua especialização em Linguística Aplicada ao Ensino do Português em 2007, época em que são recorrentes as críticas a esse tipo de ensino nos discursos acadêmico e oficial. Por outro lado, a postura do professor é muito coerente com suas declarações na entrevista.

**E:** E a gramática? Até então, como você mesmo colocou, a aula de português se reduzia ao ensino de gramática tradicional. Hoje, com todas essas discussões, muitos autores questionam a validade desse ensino. O que você acha a respeito disso?

**PB:** São esses mesmos autores que quando escreveram esse livro na norma culta ficaram pensando na hora em que estavam escrevendo: eu vou botar o nós antes, próclise ou ênclise? Ou melhor, às vezes nem pensam porque já sabem como usar, por ter incorporado toda aquela linguagem técnica, aquela linguagem científica que é própria, então nem isso. Então: ah, não se deve ensinar. Será? Será que não se deve ensinar? Para mim sim. **Eu acho que é um conhecimento que tem mais de duzentos anos... mais**

**de DOIS MIL anos e não se deve jogar fora todo um conhecimento científico que foi construído em dois mil anos, pelo simples fato de a gente estar ((incompreensível)) um período de transição, de configuração do que é realmente aula de língua portuguesa.** Acredito que a gente não deve jogar fora isso. Tudo bem que certas coisas a gente percebe que são inúteis. É exatamente isso, a ((incompreensível)) de português é inútil, por que eu vou ensinar pro meu aluno? Mas isso aqui é útil. E tem outra maneira? **A lingüística já me respondeu como que eu vou trabalhar esse conteúdo? Não, a lingüística não me respondeu. O que é que eu vou fazer então? Vou pegar e vou ter que ensinar do modo que eu ensinava.** Então não se deve jogar fora dois mil anos de conteúdo não.

(trecho da entrevista do professor “B”)

Na resposta do professor fica claro que um dos principais motivos que ele encontrava para ensinar gramática era a força da tradição. Validar o ensino de GT apenas pela tradição pode significar, entre outras coisas, que o professor admite que esse saber não cumpre nenhuma função além de constituir-se como informação cultural para os indivíduos.

O discurso do professor também nos permite ter o entendimento de que ele conhecia as críticas ao ensino tradicional, mas não enxergava alternativas viáveis para superação desse modelo nas orientações modernas.

Apesar da centralidade dada à GT percebida na distribuição das aulas e confirmada pelo discurso do professor, o docente também propôs atividades de outros eixos de ensino. Nas aulas 08, 13 e 14, por exemplo, a leitura foi vivenciada não como pretexto para estudar gramática, mas para responder a outra demanda social: por ocasião do centenário de nascimento do médico Josué de Castro, a escola recebeu alguns exemplares do livro “O malungo Chico Science”, uma biografia do cantor pernambucano, com quem os jovens têm grande empatia e cuja obra foi profundamente influenciada pelas idéias daquele médico. Então, o professor solicitou a leitura desse livro, seguida da realização de alguns exercícios de compreensão, atividade desvinculada do trabalho que vinha sendo desenvolvido com a turma.

Já nas aulas de 09 a 12, o professor deixou de focar apenas conhecimentos gramaticais de uma maneira transmissiva e passou a realizar atividades de reflexão sobre a língua, de modo próximo à perspectiva funcionalista, seguindo orientação do material da Olimpíada. Nessa ocasião ele abordou conteúdos como pontuação, pretéritos perfeito e imperfeito e também propiciou aos alunos um estudo de produção de textos como uma prática

autônoma de estudo e não apenas para apoiar as aulas de gramática como usualmente fazia.

Entretanto, nessas mesmas aulas o docente não ofereceu tratamento sistemático às questões em estudo, como fazia nas aulas de GT, momentos em que explicava conceitos, dava exemplos, propunha exercícios e procedia à correção. Ao invés disso, nesses três encontros ele tratou os conteúdos de maneira superficial, fazendo-nos inferir que a existência de tais aulas foi justificada apenas pela necessidade de cumprir tarefas da Olimpíada, conforme podemos perceber no exercício trabalhado no dia.

#### Exercício

1. Complete as frases com os verbos indicados:

Nossa família \_\_\_\_\_ (ir) morar nas margens de um igarapé. No meio das árvores, da vida da selva, a gente \_\_\_\_\_ (saber) que havia perigos de todos os lados. Um deles \_\_\_\_\_ (ser) as patrulhas de bolivianos que \_\_\_\_\_ (andar) na área expulsando os brasileiros. Uma noite, nós já \_\_\_\_\_ (estar) todos dormindo quando um desses grupos \_\_\_\_\_ (chegar). No comando uma mulher boliviana. A notícia \_\_\_\_\_ (ser) que onde eles \_\_\_\_\_ (passar) \_\_\_\_\_ (ser) morte certa. Mas se isso \_\_\_\_\_ (ser) mesmo verdade, naquela noite \_\_\_\_\_ (ser) salvos por uma espécie de milagre. Armas na mão, a patrulha \_\_\_\_\_ (prender) toda minha família, mas o chefe me \_\_\_\_\_ (ver) e se \_\_\_\_\_ (encantar) comigo, com meu cabelo loiro, com meus olhos azuis. Ele \_\_\_\_\_ (perguntar) meu nome, \_\_\_\_\_ (passar) a mão sobre minha cabeça e \_\_\_\_\_ (dizer) para o meu papai que me levasse para longe dali.

(Exercício 03b - trabalhado na aula 11, em 05/08/2008)

O professor limitou-se a copiar o exercício no quadro e pedir para que os alunos respondessem, sem oferecer longas explicações como nas aulas de GT. Eles precisariam, então, partir do próprio uso da língua, recorrendo à gramática internalizada. Depois que os alunos responderam, o docente solicitou apenas que eles lessem suas respostas. Não teceu qualquer comentário, nem esclareceu as dúvidas provadas pelas diferentes respostas dos alunos, tampouco confrontou os usos feitos pelos estudantes com os paradigmas da GT.

Semelhantemente, a aula de produção de textos restringiu-se à exposição das questões transcritas abaixo, as quais os alunos deveriam responder individualmente para posteriormente



enquanto – para que – mesmo que – mas – logo – porque – pois -

4) Observe como num texto a ligação de sentido de frase para a frase, ou de período para período depende do conectivo empregado:

Fernando de Noronha se constituirá no primeiro sítio de pesquisa em geociência de grande abrangência no país, PARA ISSO, cientistas de universidades brasileiras, do Instituto de Pesquisas Especiais e do Instituto de Pesquisas Tecnológicas, chegaram a ilha onde permanecerão por tempo indeterminado.

PARA ISSO = finalidade = para que o fato concretize

Crie um novo texto, rico, para expandir bem a idéia

Se for expressão de contrariedade

Fernando de Noronha se constituirá no primeiro sítio de pesquisa em geociência de grande abrangência no país. SE BEM QUE

Se for expressão de tempo

Fernando de Noronha se constituirá no primeiro sítio de pesquisa em geociência de grande abrangência no país. ENQUANTO

(ficha de estudo 01b, com algumas questões suprimidas, trabalhada na aula 21, em 07/10/2008)

A importância de se estudar fatores de textualidade, entre eles a coesão, é reconhecida pelos estudiosos da Linguística de Texto, que apontam esse conhecimento sobre o funcionamento da língua como relevante para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, pois o domínio de recursos coesivos contribui para a formação do leitor e produtor de textos proficiente. Na aula, o professor admite essa importância, mas traz noções equivocadas de texto e coesão.

Apesar de ele pretender trabalhar a coesão textual, a maioria das explicações e questões propostas não passam do nível frasal (*A melhor maneira de articular bem as idéias da frase, principalmente na ligação entre as orações, é empregar corretamente os conectivos/ Conectivos são elementos articuladores usados entre palavras, orações ou frases, promovendo a relação entre as idéias/ Na frase, em geral, funcionam como conectivos os pronomes relativos e as conjunções*). Isso contribui para que os alunos construam um conceito de texto como um conjunto de frases bem formadas, noção ratificada pelo enunciado da questão 4: *Observe como num texto ligação de sentido de frase para frase, ou de período para período depende do conectivo empregado.*

Marcuschi (2008) rejeita a idéia de que a boa formação do texto seria uma função determinada pela boa formação das sentenças e pela sua concatenação bem-formada porque, segundo ele, admitindo tal hipótese, negaríamos o estatuto de texto a ocorrências como o conto de Ricardo Ramos:

### **Circuito Fechado**

*Ricardo Ramos*

Chinelos, vaso, descarga. Pia, sabonete. Água. Escova, creme dental, água, espuma, creme de barbear, pincel, espuma, gilete, água, cortina, sabonete, água fria, água quente, toalha. Creme para cabelo, pente. Cueca, camisa, abotoaduras, calça, meias, sapatos, telefone, agenda, copo com lápis, caneta, blocos de notas, espátula, pastas, caixa de entrada, de saída, vaso com plantas, quadros, papéis, cigarro, fósforo. Bandeja, xícara pequena. Cigarro e fósforo. Papéis, telefone, relatórios, cartas, notas, vales, cheques, memorandos, bilhetes, telefone, papéis. Relógio. Mesa, cavalete, cinzeiros, cadeiras, esboços de anúncios, fotos, cigarro, fósforo, bloco de papel, caneta, projetos de filmes, xícara, cartaz, lápis, cigarro, fósforo, quadro-negro, giz, papel. Mictório, pia, água. Táxi. Mesa, toalha, cadeiras, copos, pratos, talheres, garrafa, guardanapo. Xícara. Maço de cigarros, caixa de fósforos. Escova de dentes, pasta, água. (...)

*Os melhores contos brasileiros de 1973.* Porto Alegre: Editora Globo, 1974, pp.169-175

Ainda que não apresente recursos coesivos explícitos, o conto de Ricardo Ramos mobiliza nosso conhecimento de ações cotidianas, a partir do qual é possível recuperar unidade significativa, “Aqui a coesão é inferida a partir da coerência” (cf. Marcuschi, 2008:101).

Já a concepção de coesão apresentada pelo professor (*A melhor maneira de articular bem as idéias da frase, principalmente na ligação entre as orações, é empregar corretamente os conectivos...*) é simplista, não correspondendo à amplitude dos fenômenos envolvidos nesse fator de textualidade que, segundo Koch (1989:19) “diz respeito a todos os processos de seqüencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação lingüística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual”.

Koch (1998) ainda afirma que classicamente tem-se visto dois tipos de coesividade: a) a conexão referencial (realizada por aspectos mais especificamente semânticos), e, b) a conexão seqüencial (realizada mais por elementos conectivos).

Por sua vez, Marcuschi (2008:108) baseia-se na sugestão de Halliday/Hasan (1976) para distinguir cinco grandes mecanismos de coesão: 1. Referência (pessoal, demonstrativa, comparativa); 2. Substituição (nominal, verbal, frasal); 3. Elipse (nominal, verbal, frasal); 4.

Conjunção (aditiva, adversativa etc.); 5. Coesão lexical (repetição, sinonímia, colocação etc).

Além das inconsistências teóricas da aula, a restrição da coesão textual ao uso adequado dos conectivos a transformou em um conteúdo isolado de reflexão sobre a língua, desvinculado das demais atividades lingüísticas.

De uma maneira geral, podemos dizer que as aulas do professor “B” organizavam-se em torno de conteúdos da Gramática Tradicional, aos quais eram subordinadas atividades de outros eixos de estudo. Em algumas situações ele desenvolveu atividades de Leitura e Produção de Textos independentes do estudo da Gramática para contemplar temas e conteúdos em evidência nos cenários social e acadêmico, mas tais conteúdos foram abordados de maneira aligeirada e com pouca consistência teórica.

Vimos também que o docente tendia a tratar os conteúdos de forma fragmentada, sem estabelecer articulações entre os eixos de estudo, e, no seu discurso, deu a perceber pouca convicção da pertinência das propostas atuais de ensino de língua antagônicas ao ensino tradicional.

## 2. A convivência de perspectivas teóricas diferentes na prática da reflexão e análise sobre a língua

Por tudo que já foi mostrado sobre a organização do trabalho desenvolvido pelos profissionais, parece inequívoco afirmar que o professor “B” cultivava um modelo conservador de ensino, ao passo que a professora “A” tendia a realizar o estudo da língua através da prática de Análise Lingüística. Mas, essa mera constatação é pouco elucidativa das reais posições assumidas por ambos, as quais não eram extremas, antes conciliadoras.

A conciliação de modelos de ensino por parte dos professores gerou a coexistência de práticas embasadas em perspectivas teóricas diferentes nas aulas em que os docentes promoveram o estudo de questões relacionadas ao eixo da reflexão e análise sobre a língua. Nesta seção, abordaremos duas dessas aulas de cada professor.

## 2.1 Mudança em construção na prática da professora “A”

A partir dos comentários feitos acerca do quadro 4, vimos que a professora “A” trabalhava aspectos de reflexão sobre a língua articuladamente com os outros dois eixos de estudo da mesma. Neste tópico, observaremos que tal estudo acontecia de duas formas principais. A primeira delas era em aulas em que a docente tratava simultaneamente de aspectos de leitura e de reflexão. A segunda forma de estudo do eixo da reflexão sobre a língua acontecia em aulas em que ela abordava exclusivamente esse eixo, a partir da retomada de algum texto trabalhado previamente ou das próprias produções dos alunos.

A aula 6 é um exemplo do primeiro tipo de aulas de reflexão:

### **Transplante de menina**

[...] Na Avenida Rio Branco, reta, larga e imponente, embicando no cais do porto [...] tivemos a nossa primeira impressão - e que impressão! - do carnaval brasileiro. [...] O que nós vimos, no Rio de Janeiro, não se parecia com nada que eu pudesse sequer imaginar nos meus sonhos mais desvairados. [...]

Aquelas multidões enchendo toda a avenida, aquele corso - desfile interminável e lento de carros, pára-choque com pára-choque, capotas arriadas, apinhados de gente fantasiada e animadíssima. Todo aquele mundaréu de homens, mulheres, crianças de todos os tipos, de todas as cores, de todos os trajés - todos dançando e cantando, pulando e saracoteando, jogando confetes e serpentinas que chegavam literalmente a entupir a rua e se enroscar nas rodas dos carros... E os lança-perfumes, que que é isso minha gente! E os "cordões", os "ranchos", os "blocos de sujos" - e todo o mundo se comunicando, como se fossem velhos conhecidos, se tocando, brincando, flertando - era assim que se chamavam os namoricos fortuitos,. a paquera da época -, tudo numa liberdade e descontração incríveis, especialmente para aqueles tempos tão recatados e comportados...

[...] Vi muitos carnavais daquele, participei mesmo de vários, e curti-os muito. Mas nada, nunca mais, se comparou com aquele primeiro carnaval no Rio de Janeiro, um banho de Brasil, inesquecível...

Tatiana Belinky. *Transplante de menina*. São Paulo: Moderna, 2003, pp. 101-103.

### EXERCÍCIO 03

1. Que acontecimento a autora rememora? Por que ela o considera marcante?
2. Identifique os trechos em que ela descreve o que viu, sublinhando-os.

3. Agora, com uma caneta ou marcador de outra cor, sublinhe trechos em que a autora conta seus sentimentos e impressões.
4. Que recursos da língua a autora utiliza para marcar suas impressões? Para responder a essa questão atente para os trechos sublinhados na questão 3.
5. Que efeito de sentido a descrição utilizada pela autora provocou?

(aula 06, em 05/06/2008)

No exercício proposto pela professora, compreensão de textos e reflexão sobre a língua se misturam. Por isso, para analisá-lo com propriedade, recorreremos à tipologia de perguntas de compreensão elaborada por Luiz Antônio Marcuschi<sup>24</sup>.

A primeira questão (*Que acontecimento a autora rememora?*) é composta de uma pergunta objetiva, que indaga sobre um aspecto objetivamente inscrito no texto, seguida de outra (*Por que ela o considera marcante?*) que pode ser considerada global, tendo em vista que, para respondê-la, era preciso atentar não somente para os aspectos lingüísticos, a descrição da festa, mas também conhecer um pouco da biografia da autora, e, assim, entender sua emoção ao rememorar as primeiras impressões do carnaval brasileiro quando chegou em nosso país. Assim, é possível também explicar a palavra “transplante” presente no título do texto como relativa à imigração da autora.

Já as duas questões seguintes (*Identifique os trechos em que ela descreve o que viu, sublinhando-os. / Agora, com uma caneta ou marcador de outra cor, sublinhe trechos em que a autora conta seus sentimentos e impressões*) pedem respostas objetivas, aquelas que podem ser obtidas através de cópias de fragmentos do texto, recurso que a professora usava com o objetivo de chamar a atenção dos estudantes para algum aspecto da língua que ela queria trabalhar.

Tais perguntas vão servir de preparação para a quarta questão, de cunho metalingüístico, como vemos no enunciado: *Que recursos da língua a autora utiliza para marcar suas impressões? Para responder a essa questão atente para os trechos sublinhados na questão 3.*

---

<sup>24</sup> Referimo-nos à “tipologia das perguntas de compreensão em livros didáticos de língua portuguesa nos anos 1980-1990” originalmente publicada no texto O livro didático de língua portuguesa em questão: o caso da compreensão de texto. *Cadernos do I Colóquio de Leitura do Centro-Oeste*. Goiânia: UFGO, 1999, pp.38-71 e posteriormente publicada em Marcuschi, 2008:271.

Finalmente, a última questão (*Que efeito de sentido a descrição utilizada pela autora provocou?*) é de caráter subjetivo, posto que, deva ser respondida de acordo com a opinião do aluno, entretanto, ele não poderia prescindir do conhecimento estrutural focado nas três questões que a antecederam.

Dessa forma, podemos dizer que o estudo da língua em aulas combinadas de reflexão e leitura serviu como instrumento para a compreensão do texto.

Assim, a sistematização de aspectos gramaticais por meio da reflexão metalingüística adquire um valor essencial: contribuir para a percepção do modo como os elementos lingüísticos são selecionados e combinados no processo de textualização (seja na leitura, seja na produção), isso significa situar os tópicos gramaticais na perspectiva não só formal ou normativa, mas semântico-pragmática do funcionamento textual. (MENDONÇA, 2005:115)

A descrição da aula 07 serve como exemplo dos encontros que foram dedicados apenas ao eixo da reflexão e análise sobre a língua. Nela, a docente discorreu sobre pontuação no texto de memórias, especificamente o emprego das vírgulas. Reproduzimos parte das explicações dadas pela professora, dividindo-as em quatro partes, de acordo com os conceitos que ela estava desenvolvendo.

#### **Aula 07**

A docente retoma o fragmento, do texto “Transplante de menina”, agora, para levantar questionamentos sobre o uso da vírgula. Ela pede para que os alunos se agrupem em trios e entregue um trecho do texto sem os sinais de vírgula para que eles grafem. Após um período em que os alunos deveriam responder sozinhos, a docente procede à correção coletiva fazendo interferências quando quer esclarecer conceitos. Assim, realiza quatro blocos de esclarecimentos a fim de que os alunos conheçam aspectos acerca da vírgula:

#### **As vírgulas com função de reproduzir na escrita as pausas que fazemos ao falar**

(...)

**P:** Se vocês fossem falar, iam dizer tudo de uma vez só? Não, né? Porque a gente precisa respirar, né? Então, na escrita também... é assim. Como a gente num pode dá pausa, a gente marca a pausa com a vírgula. Num pode ser tudo de uma vez

O não uso da vírgula entre adjetivos e os nomes aos quais se referem

(...)

**P:** O disco ia rodando feito parafuso, VÍRGULA, apressado não é uma característica de disco? a gente não viu na aula passada que existe uma classe de palavras, que é chamada adjetivo, que serve para caracterizar? e eu preciso colocar ((incompreensível)) um nome e a palavra que tá caracterizando o nome porque ela tem uma relação muito estreita. Então não / você não coloque vírgula aí / o disco ia rodando feito parafuso apressado com seu chiado característico / e depois de característico? ((incompreensível))

**A:** meu sangue gelava, minha respiração boiava ((incompreensível)) vírgula, notei que meus músculos tinham ((incompreensível))

### **O emprego de vírgulas para separar elementos de uma enumeração**

**P:** vamo parar aqui, meu sangue gelava

**A:** sangue gelava, vírgula

**P:** minha respiração boiava no peito, onde é que ela boiava?

**AA:** no peito

(...)

**A1:** aí tem uma vírgula, e eu viajava pra valer

**P:** que é que a gente viu aqui? quando eu tenho enumeração eu preciso de vírgula, então nesse eu tenho a enumeração, feito a gente viu ((incompreensível)) de sentido / meu sangue gelava, VÍRGULA, minha respiração boiava no peito, VÍRGULA, meus músculos ((incompreensível)) entrava na floresta, tem esse?

(...)

### **O uso da vírgula nas posições**

**P:** até aí eu coloquei' não foi? a Neidinha' meticulosa para virar o disco' limpava-o bem e minuciosamente' onde é que vocês colocaram a vírgula?

**AA:** meticulosa

**P:** depois de disco tem vírgula?

**A:** ((incompreensível))

**P:** tem Artur?

**A2:** tem

P: a Neidinha' vírgula' (na verdade) fala um pouco sobre ela, meticulosa para virar o disco' vírgula' limpava-o bem e minuciosamente ((incompreensível)) aí fica' a Neidinha' vírgula' meticulosa para virar o disco' vírgula' limpava-o bem e minuciosamente' (aí vejam) que eu fico isolando esse trechinho aqui, meticulosa para limpar o disco' quem é que estava meticulosa para limpar o disco?

AA: Neidinha

P: é como se desse uma informação a mais sobre a Neidinha, então além de servir para separar palavras que completam enumeração a vírgula tem uma outra função também, TEM VÁRIAS, a gente ta estudando algumas, é essa função de isolar

((os alunos interrompem com conversa))

então gente, além de servir pra separar as palavras que compõem uma (certa) enumeração, a vírgula também vem às vezes pra isolar uma expressão inteira que ta dando uma característica, e essa expressão inteira ela é isolada entre vírgulas, (é o que ele faz) assim, a Neidinha (gosta de) limpar o disco e limpava-o bem, minuciosamente, acrescentem então depois, no terceiro item, ((incompreensível)) servem também / depois do (terceiro) as vírgulas também (+) para isolar (+) expressões ( +) que apresentam/

A: vai dá não professora

P: não gente, vocês botam depois do terceiro

((incompreensível))

Durante a discussão, a professora ia fazendo anotações no quadro que, no final ficaram assim:

#### ANOTAÇÃO DE AULA 02

- As vírgulas representam as pausas da fala na escrita;
- Não se usa vírgula entre o adjetivo e o nome que ele está designando;
- A vírgula serve para separar palavras, expressões que compõem uma enumeração;
- As vírgulas também servem para separar uma expressão/ oração que traz uma informação a mais.

(Aula 07, ministrada em 10/06/2008)

Os conceitos trabalhados pela professora são amplamente adotados nas gramáticas escolares. A primeira noção, que relaciona a vírgula às pausas da fala, encontra respaldo em gramáticos como Faraco e Moura (1990), por exemplo, que afirmam que “sinais de pontuação são sinais gráficos empregados na língua escrita para tentar reconstituir determinados recursos

específicos da língua falada”. Enquanto Rocha Lima (1989:539) inclui a vírgula no grupo de “pausas rítmicas, assinaladas na pronúncia por entoações características e na escrita por sinais especiais”. O gramático apresenta três tipos de pausa, sendo o primeiro:

Pausa que não quebra a continuidade do discurso, indicativas de que a frase ainda não foi concluída.  
 Marcam-na: a vírgula ( , ) o ponto e vírgula ( ; ) o travessão ( - ) os dois pontos ( : ) o parênteses ( )

Já o segundo conceito apresentado pela professora, parte de um critério morfossintático para desaconselhar o uso da vírgula entre o adjetivo e nome a que se relaciona. Essa noção se respalda em gramáticos como Napoleão Mendes de Almeida (2005:453) que, ao tratar do assunto, aproveita a seguinte definição de Júlio Ribeiro, para quem “pontuação é a arte de dividir por meio de sinais gráficos, as partes do discurso que não têm entre si ligação mínima e de mostrar de modo claro as relações que existem entre essas partes”.

As últimas duas noções que a professora apresentou se ancoram em critérios sintáticos e em definições como a de Napoleão Mendes de Almeida: “a pontuação é para sintaxe o que a acentuação é para lexeologia; a acentuação faz distinguir a significação das palavras isoladas; a pontuação discrimina o sentido dos membros, cláusulas e sentenças do discurso”. (ALMEIDA, 2005:453)

Mesmo tendo se baseado em noções da Gramática Tradicional, a qual enfoca a pontuação apenas nos níveis da frase e do período, a professora abordou esse conteúdo a partir de sua ocorrência no texto. Atitude mais acertada, de acordo com Smith (1993, apud MENDONÇA, 2005:118): “(...) a pontuação enquanto sistema, e cada sinal em particular, têm de ser analisados no espaço que é a razão e a conseqüência de sua existência – o texto”.

A ordem dos procedimentos empregados foi do uso (pedir para que os alunos pontuassem) à reflexão (solicitar que justificassem suas escolhas), para só então comparar as hipóteses dos alunos com os postulados da Gramática Tradicional. Em outras palavras, foi da exposição da gramática internalizada, para uma reflexão epilingüística, para, então, chegar a instrumentalizar o educando a falar sobre seu próprio conhecimento lingüístico através da aquisição da metalinguagem adequada, o que podemos chamar de um estudo da língua em funcionamento.

Para tanto, a docente se valeu da metalinguagem da GT [(...) quando eu tenho

enumeração eu preciso de vírgula/ (...) existe uma classe de palavras, que é chamada adjetivo, que serve para caracterizar/ e eu preciso colocar um nome e a palavra que tá caracterizando o nome porque ela tem uma relação muito estreita?], mas sem a preocupação de classificar palavras, funções sintáticas e orações. O uso da metalinguagem serviu como elemento de referência para auxiliar na compreensão do uso da vírgula. Segundo Mendonça, 2005:118, “Essa reflexão metalingüística é fundamental para que o aluno não só intua, mas perceba e compreenda a pontuação como um dos recursos de que o falante dispõe para construir sentido no texto escrito”.

Contraditoriamente à abordagem textual que vinha oferecendo ao fenômeno em tela, ao final da mesma aula, a professora passou um exercício para ser respondido individualmente que em muito lembra os exercícios estruturais das gramáticas tradicionais, compostos de frases descontextualizadas extraídas de autores clássicos:

#### EXERCÍCIO 04

1. Pontue adequadamente as frases abaixo:

- a. O povo se apinhava na avenida o dinheiro circulava alegremente as lâmpadas de carbureto se espangia sobre o burburinho focos de luz muito branca  
(Rachel de Queiroz)
- b. Conforme declarei Madalena possuía um excelente coração  
(Graciliano Ramos)
- c. Olhe dona Evarista disse-lhe o padre Lopez vigário do lugar veja se seu marido dá um passeio no Rio de Janeiro  
(Machado de Assis)

(Aula 06, em 05/06)

Chama-nos atenção o fato de, após assumir a perspectiva funcional para trabalhar no sentido de os alunos inferirem ocasiões de emprego da vírgula, a docente recorra a estratégias próprias da GT como forma de garantir que seus alunos vão realmente conhecer as regras de

pontuação, aparentemente é um ato de reconhecimento da autoridade da Gramática Tradicional, antagônico à postura assumida por ela na maioria das aulas, mas coerente com suas declarações na entrevista:

**E:** Sim, mas, como você colocou, essa questão, que tem sido ventilada no meio acadêmico, não é tão consensual acerca do ensino de gramática. O que você pensa a respeito? Qual seria o lugar da gramática na aula?

**P.A:** (++) Noadia eu acho tão difícil responder essas perguntas com exatidão, sabia? Porque são questionamentos meus também, de ir e vir mesmo como eu disse antes. Eu podia dizer que é só um livro de consulta, mas é muito fácil gramática como livro de consulta pra gente que sabe mexer nela. (+) Se a gente pensa muito no ensino de língua tendo o texto como aquilo que é centro, né? que é início, que é meio, que é fim, que é o produto; o lugar da gramática seria analisar então as estruturas específicas utilizadas naquele texto. Eu tô procurando fazer assim. Então, por exemplo, a gente tá analisando um texto de memórias, e tem alguns sinais de pontuação que eles vão usar e dentro de descrição eles vão adjetivar bastante, então eu falei de adjetivos, dei o conceito formal mesmo de adjetivos pra eles, e, aí, às vezes, eu fico até pensando se não seria bom PARAR e fazer uns exercícios mais estruturais (+) e às vezes eu penso que a gramática tem esse lugar, como se a gente fosse abrir um parênteses, né? agora com pontuação, foi BOM construir a regrinha com eles refletindo, mas eu vou PARAR e vou trazer exercício estrutural de pontuação. E Ai eu penso que a gramática, às vezes, ela serve pra isso, né? A gente tem que(+) abrir' como se tivesse abrindo um parêntesesinho e trazer ela (+) porque (+) construir a regra é interessante com o aluno refletindo a partir do texto, mas, TALVEZ, e aí eu digo, TALVEZ mesmo, fosse interessante a gramática vim de forma tradicional no momento assim, e fazer atividade estrutural mesmo de, sabe? De: pontue! e vai nam' nam' nam' nam' nam' ((indicando continuidade)) ou de: (+) de adjetivos, de encontrar adjetivos, dizer a que nome se refere, às vezes, eu fico pensando que seria: ' que tem esse papel a gramática tradicional' de não ser ela por ela mesma, mas de, no momento do seu planejamento, o que serve, o que faz sentido pra aquele texto, ela vim do jeitinho que ela é tradicional' e depois voltar (+) talvez isso seja ser material de consulta, né? Mas orientada.

(trecho da entrevista da professora "A")

Considerando as descrições das aulas, confirmadas pelas declarações na entrevista, percebemos um esforço da docente para se aproximar das orientações sobre um ensino de língua mais contextualizado em termos dos usos lingüísticos. Nesse percurso, em algumas situações, ela volta a recorrer às estratégias de ensino já consagradas, como forma de garantir a aprendizagem dos alunos. Isso demonstra que ela passa por um momento de "construção" de

uma nova prática profissional.

Tais constatações confirmam a primeira hipótese desse estudo de que o professor é, em boa parte das vezes, receptivo aos discursos oriundos da academia e dos currículos oficiais e faz esforços no sentido de incorporá-los à sua prática. Da mesma forma, a prática da professora “A” parece também contemplar a nossa segunda hipótese ao apresentar evidências de um processo de apropriação em curso no trabalho docente, no qual há tentativas de aliar uma nova perspectiva a formas conhecidas de ensinar.

## 2.2 Conciliação de perspectivas na prática do professor “B”

Conforme vimos na distribuição das aulas no quadro 5, o professor “B” tendia a realizar o eixo da reflexão e análise sobre a língua através de estudos da Gramática Tradicional, que foi priorizada em mais da metade dos encontros que presenciamos. Tais aulas se deram numa ordem rígida, que partia da apresentação do conteúdo através de anotações no quadro, seguida de explicações e exercícios abordando principalmente questões de reconhecimento de termos. Como exemplo disso, apresentamos a descrição de uma aula.

### **Aula 04:**

Após um período de três encontros abordando intertextualidade, o professor inicia um novo assunto: orações coordenadas. A aula começa com as seguintes anotações no quadro:

#### **Orações coordenadas**

Aditivas (+) soma das frases

Adversativas (≠) idéias contrárias

Alternativas (1) 1 coisa ou outra

Explicativas (!) frases explicativas

Conclusivas (→) onde você é levado a uma conclusão

Conjunções: e, mas também, nem, mas, contudo, todavia, como, nem... nem, portanto, etc.

Exemplos:

(+) A menina gosta de carinho e Roberto sempre faz carinho nela

(≠) Todos estão na sala, mas poucos prestam atenção.

(1) Cale a boca ou saia

(!) Todos fizeram o exercício como o professor mandou

(→) Todos tiraram dez, portanto todos foram aprovados

Depois que os alunos copiaram, o professor leu as anotações em voz alta e passou um exercício para ser corrigido na aula seguinte (aquele que foi analisado no item 4.1.2, reproduzido novamente abaixo com algumas questões suprimidas)

### Exercício

Nas frases abaixo, classifique as orações coordenadas

a. Pagou todos os impostos, portanto, está quite com o governo.

b. Saiu cedo, mas não chegou a tempo.

c. Ora faz frio, ora faz calor.

d. Chora, que isso faz bem.

(...)

Nas questões que seguem ocorrem duas frases isoladas. Reescreva-as utilizando uma conjunção que estabeleça a relação indicada.

Ele se esforçou bastante. Ele não conseguiu.  
(relação adversativa)

As árvores balançam. Está ventando  
(relação conclusiva)

Vá a pé. Arranje uma carona.  
(relação alternativa)

(aula 04, ministrada no dia 12/06/2008)

A abordagem oferecida pelo professor colocou a língua materna no mesmo patamar de um código transparente e homogêneo, capaz de transmitir uma mensagem de um emissor a um receptor através da utilização de palavras que têm um significado imanente. Seguindo as orientações do docente, os alunos são levados a pensar que determinadas palavras sempre

desempenham função de conjunção e estabelecem entre os termos do enunciado as relações previstas pela GT, como os símbolos matemáticos que o docente evoca para esclarecer o sentido categorizado.

Essa interpretação é desautorizada pelo uso lingüístico, como nos mostra Neves (2003:82/83) ao discutir os seguintes exemplos, provenientes de falas de usuários nativos da língua:

(1) *Todos, **embora gritando**, examinam-se dos pés à cabeça.*

(2) *Aí está Minas: a mineiridade. Mas, **entretanto**, cuidado.*

Segundo a autora, no enunciado 1, *embora* não é (ainda) conjunção, ou uma oração (reduzida) de gerúndio pode ser conjuncional. Isto é, *embora*, “já no elenco das conjunções subordinativas concessivas, ocorre, entretanto, em oração de gerúndio, dada sempre como oração reduzida, portanto definida como oração que se constrói sem conjugação”.

Já no caso de *entretanto*, no enunciado 2, também segundo a autora, não podemos considerá-la conjunção, a não ser que admitamos outra definição para conjunção coordenativa, tendo-se que admitir ainda duas conjunções coordenativas em seqüência (mas entretanto). Além disso, a posição que está ocupando no meio da oração, e entre vírgulas, não é de conjunção coordenativa.

Além da concepção de língua como código, presente na prática desse professor, na descrição da aula podemos perceber que, apesar da insistência no ensino da Gramática Tradicional em sala de aula, a postura do professor não é explicitamente prescritivista, antes, ele faz uso da Gramática para descrever a metalinguagem da norma culta escrita. Atitude que, em conformidade com Neves (2003), tem sido comum atualmente entre professores de português que, cientes das críticas ao ensino tradicional de gramática, vêm procurando substituir as aulas de gramática normativa por aulas de gramática descritiva, atendo-se, no entanto, o mais das vezes, a uma mera preocupação metalingüística.

Todavia, essa mudança de atitude não significa extinção do normativismo nas aulas, que, agora, se manifesta de forma indireta. De acordo com Perfeito (2005:827), ao trabalharem segundo a concepção de linguagem como forma de comunicação, muitos professores passaram a focalizar o estudo dos fatos lingüísticos "por intermédio de exercícios estruturais

morfossintáticos, na busca da internalização inconsciente de hábitos lingüísticos, próprios da norma culta”. Esse comportamento é revelado no exercício trabalhado pelo professor, que, ao lado da exposição da norma culta escrita, propõe a reescrita de frases seguindo tal modelo.

Procedimentos semelhantes aos realizados na aula recém discutida foram repetidos nos doze encontros que tinham como foco principal a aquisição de conhecimentos gramaticais (aulas 04, 05, 07, 09, 10, 11, 15, 16,17, 18, 19 e 20). Todavia, em pelo menos quatro aulas (01, 02, 03 e 21) o professor levantou questões de estudo da língua assumindo posturas que se aproximavam da proposta da AL. Nessas ocasiões ele estava trabalhando conceitos relacionados à textualidade.

Aula 01:

No início da aula, o docente perguntou aos alunos sobre a leitura que tinha recomendado do capítulo 13 da Epístola aos Coríntios, leu o trecho bíblico, logo após, o poema “Marília de Dirceu”, presente no livro didático adotado pela escola, e o poema “O amor é fogo que arde sem se ver” de Camões. Após a leitura, ele questionou aos alunos o que aqueles textos tinham em comum e o quais as diferenças entre os mesmos. Na medida em que os alunos iam falando, o docente registrava no quadro:

Igual :	Diferente:
Tema	época
	Linguagem
	Um fala sobre o amor a uma mulher e o outro sobre o amor de Deus, etc.

Depois disso, o professor registrou no quadro a expressão INTERTEXTUALIDADE e perguntou o que os alunos entendiam, mas nenhum discente apresentou conceito, apenas ficaram conversando entre si. Antes que alguém se oferecesse para responder, o docente entregou a letra da música “Monte Castelo” de Legião Urbana para que os alunos acompanhassem lendo enquanto a música tocava. Ao final da audição, o docente perguntou:

P: Como foi que o autor escreveu essa música?

AA: ((incompreensível))

A1: ele pegou coisa de outro /.../

P: Como assim? (+) Que coisa ele pegou de QUEM?

A2: Assim, ele disse igual ao outro texto

P: SIM, isso é intertextualidade. Então, o que é INTERTEXTUALIDADE?

A1: é quando um texto /.../

AA: ((Incompreensível)) é quando um imita o outro

A2 : é um TEXTO que imita o outro TEXTO

Após um momento de dispersão dos alunos, o professor sistematizou no quadro o que os alunos entendiam sobre intertextualidade e tratou de ampliar tais definições apresentando três tipos de intertextualidade: Temática, Marcada e Genérica (Anotação de aula 01b). No final da aula, ele mostrou alguns textos publicitários que faziam intertextualidade com textos literários e pediu para que os alunos tentassem identificar quais os textos originais em que aquelas expressões apareciam.

(Aula 01, ministrada no dia 22/05/2008)

Diferentemente da postura assumida pelo professor quando tratava de assuntos gramaticais, reduzindo a aula à reprodução de análises já catalogadas pela GT e seu conseqüente reconhecimento pelos alunos, esse encontro sobre intertextualidade se prestou à construção de conhecimentos.

Para tanto, o professor desenvolveu uma seqüência de procedimentos que envolvia atitudes de sensibilização, observação, identificação, sistematização e explicitação, ou seja, ele chamou a atenção dos alunos para o conceito em tela e, então, levou-os à observação do fenômeno nos textos, depois disso nomeou o fenômeno, em seguida, sistematizou os aspectos que os alunos já tinham inferido sobre o assunto e só então, explicitou os conceitos sobre intertextualidade previstos no livro didático.

Em outras palavras, a postura do docente foi de instigar a curiosidade dos alunos a fim de refletirem sobre os textos, sua estrutura, como eles circulam em sociedade e como textos retomam outros textos por meio da intertextualidade. Esta aula partiu de uma atividade de leitura para a análise das estruturas e retornou para a leitura, mas agora os alunos podiam compreender melhor os fenômenos lingüísticos e fazer suposições sobre os efeitos de sentido pretendidos pelos autores ao retomarem outros textos.

Os exemplos dessas duas aulas ministradas pelo professor “B” nos sugerem que o mesmo tem um domínio de perspectivas teórico-metodológicas diferentes e lança mão das mesmas na sua prática pedagógica, procedendo a uma conciliação entre elas conforme lhe seja conveniente (questão a ser discutida no próximo sub-item).

Isso comprova a terceira hipótese desta pesquisa, que indica os conteúdos de ensino como elementos importantes na definição do(s) quadro(s) teórico-metodológico(s)

assumido(s), isto é, dependendo do conteúdo que considere relevante ensinar, o trabalho docente se aproxima de um ou outro modelo de ensino ou, ainda, efetua combinação de métodos.

Dessa forma, as oscilações de perspectivas assumidas nos sugerem que não podemos buscar o professor “puro”, ou seja, aquele que trabalha pela Análise Lingüística ou o que faz ensino tradicional de gramática, pois “quando se trata do que acontece numa sala de aula, não há padrões inflexíveis, na verdade recorre-se a diversos caminhos teórico-metodológicos para a condução do processo de ensino-aprendizagem” (cf. MENDONÇA, 2006:200). De acordo com as próprias declarações do professor “B”:

**E:** Na sua opinião, essa mudança do ensino que era antes pra agora, essa mudança de foco, foi positiva, pertinente?

**P.B:** Ela é muito pertinente, agora desde que seja trabalhada de (outra) forma. Eu acredito que tem muito ainda, a mudança que está ocorrendo em língua portuguesa ainda está em processo, ela não está totalmente concluída. (...) Então, o grande lema da educação é exatamente investimento, é atualização do professor. O conhecimento técnico da faculdade ainda não está totalmente fechado, tanto pra lingüística ((incompreensível)) Como é que a gente vai ((incompreensível)) para estar aqui na sala de aula? Então a gente tem que acabar fazendo mesclagem.

(Trecho da entrevista do professor “B”)

O termo “mesclagem” é usado pelo docente para referir-se à época atual, momento no qual evidenciamos a coexistência de práticas embasadas em diferentes concepções de língua na aula de português, que, segundo Mendonça (2006), apresenta-se como uma consequência natural das mudanças de paradigmas pelas quais o ensino de língua materna no nosso país vem passando.

A tentativa de aliar uma nova perspectiva a formas conhecidas de ensinar é natural num processo de apropriação, por parte do docente, de uma proposta teórico-metodológica diferente de sua prática cotidiana. Isso se explica porque não é possível, para o professor, desvencilhar-se de sua própria identidade profissional, o que seria quase negar-se a si mesmo, de uma hora pra outra, a não ser por meio de um “inovacionismo” irresponsável. Nesse sentido, atravessamos um momento especial, em que convivem “velhas” e “novas” práticas no espaço da aula de gramática, por vezes, conflituosas. (op. cit., p. 201)

### 3. “A gente precisava muito de currículo mais fechado” – a busca do professor por propostas curriculares em sintonia com as mudanças no ensino de língua

Neste item, analisaremos a seleção de conteúdos promovidos pelos professores para o trabalho pedagógico com a língua, procurando identificar os critérios utilizados para tal escolha. Para tanto, recorreremos à consulta aos cadernos dos alunos, a fim de conhecer os conhecimentos estudados do início do ano até meados de outubro de 2008.

Selecionar conteúdos a serem abordados em cada ciclo não é tarefa fácil para os professores. Isso porque, se por um lado eles elegem a Gramática Tradicional como objeto indispensável de ensino/aprendizagem, por outro, parecem concordar com o fato de que nem todo conhecimento da GT é relevante para o aluno, segundo seus próprios depoimentos.

((falando sobre a Gramática Tradicional)) (...) Eu acho que é um conhecimento que tem mais de duzentos anos, mais de dois mil anos e não se deve jogar fora todo um conhecimento científico que foi construído em dois mil anos, pelo simples fato de a gente estar ((incompreensível)) um período de transição, de configuração do que é realmente aula de língua portuguesa. Acredito que a gente não deve jogar fora isso. **Tudo bem que certas coisas a gente percebe que são inúteis.**

(...) às vezes, eu fico pensando que seria:: que tem esse papel a Gramática Tradicional, de não ser ela por ela mesma, mas de, no momento do seu planejamento, **o que serve, o que faz sentido pra aquele texto**, ela vir do jeitinho que ela é tradicional, e depois voltar (+) talvez isso seja ser material de consulta, né? Mas orientada.

(Trechos das entrevistas dos professores “B” e “A”, respectivamente)

Assim como percebem a inadequação de alguns conceitos gramaticais para o tratamento escolar, os docentes questionam a pertinência de parte das contribuições da lingüística para o ensino de língua.

**P.B:** (...) Porque tem certos conteúdos que a gente aprende na teoria e quando a gente vê na prática ela não funciona muito bem ainda, ou melhor, pode ser até eu que esteja equivocado e não tenha compreendido a teoria ainda, (...). Por exemplo, trabalhar a oralidade, os marcadores de oralidade num texto. Então a gente começa a reconhecer os marcadores de oralidade num texto oral, que a gente

trabalha na faculdade com aqueles recursos do NURC e etc, etc, etc. (Eita, muito legal isso) ((incompreensível)) você grava lá na faculdade, você falando, você copia, você percebe aquilo que você falou ((incompreensível)) aqui na sala de aula, com nosso aluno, vai gravar como? Vai reproduzir como? Como é que fica essa situação por falta de recurso? Então, o grande lema da educação é exatamente investimento, é atualização do professor (...)

(Trecho da entrevista do professor “B”)

Com tais dúvidas, os docentes vão apresentar uma falta de clareza na seleção de saberes para ensino/aprendizagem que pode ser percebida nas listas de conteúdos trabalhados pelos mesmos, as quais mostram as oscilações de critérios adotados para tal seleção.

CONTEÚDOS TRABALHADOS PELA PROFESSORA A	CONTEÚDOS TRABALHADOS PELO PROFESSOR B
1. <b>Gêneros literários</b>	1. <b>Variantes lingüísticas</b> (linguagem formal e informal)
2. <b>Poemas</b>	2. <b>Estrutura das palavras:</b> radical, desinências verbais e nominais, vogal temática, afixos – sufixos e prefixos de origem grega e latina, consoante e vogal de ligação
3. <b>Tipologia textual</b> – a narrativa, elementos da narrativa: tempo, espaço	3. <b>Processos de formação de palavras:</b> composição por justaposição e aglutinação; derivação: prefixal, sufixal, parassintética, regressiva e imprópria
4. <b>Estrutura das palavras</b> – prefixos, sufixos, radical, vogal temática	4. <b>Elementos da narrativa:</b> personagens: protagonistas, antagonistas e secundário; tempo: cronológico e psicológico; espaço: físico e social; Narrador: observador, personagem e onisciente; Enredo: introdução, complicação, clímax e desfecho
5. <b>Neologismos, estrangeirismos</b>	5. <b>Período composto:</b> por coordenação e por subordinação
6. <b>Processos de formação de palavras</b> – Derivação	6. <b>Orações coordenadas</b>
7. <b>Gênero textual Memórias</b> – leitura, produção e análise	7. <b>Conjunções:</b> conceito e classificação
8. <b>Tipologia textual:</b> a descrição	8. <b>Pontuação</b> – emprego da vírgula e do travessão
9. <b>Pontuação no texto de memórias</b> – emprego de vírgulas, travessão e aspas	9. <b>Poemas</b> – métrica
10. <b>O tempo no gênero memórias</b> – pretéritos perfeito e imperfeito	10. <b>Intertextualidade</b>
11. <b>Gênero textual entrevista</b> – leitura, produção e análise	11. <b>Leitura</b> do livro “O malungo Chico Science”
12. <b>Gênero textual Fábula</b>	12. <b>Pretérito perfeito e imperfeito</b>
13. <b>Análise de provérbio</b>	13. <b>Produção de entrevistas</b>
	14. <b>Orações subordinadas adverbiais</b>

Inicialmente nos chama atenção o fato de, ainda que trabalhassem em um mesmo ciclo/ano de uma mesma unidade educacional, o que teoricamente deveria significar a observação de currículos semelhantes, a comparação das listas de conteúdos efetivamente

abordados pelos docentes demonstra que não há consenso entre eles sobre os conhecimentos indicados para cada ciclo/ano, o que faz com que cada professor efetue suas escolhas de forma independente.

O professor “B” parece seguir o currículo tradicionalmente consagrado à série/ciclo em que está lecionando. Assim, ele aborda os conteúdos da GT, indo da morfologia (conteúdos 2, 3, 7 e 12) à sintaxe (conteúdos 5, 6, e 14), intercalando noções da teoria literária (conteúdos 4 e 9). Conceitos de outros eixos de ensino são agregados circunstancialmente à prática desse professor por sugestão de temas sociais (conteúdo 11), ou para responder a alguma demanda da escola, por exemplo, a participação na olimpíada (conteúdos 8, e 13), ou, ainda, como reconhecimento das contribuições da lingüística que estejam nacionalmente em evidência no ensino de língua (conteúdos 1 e 10).

A professora “A” tende a privilegiar conteúdos de natureza textual (2, 3, 7, 8, 11, 12 e 13) e, em função das especificidades dos gêneros textuais, aborda questões gramaticais (conteúdos 9 e 10). Todavia, também trata de conhecimentos que, aparentemente, só foram inclusos no seu planejamento pelo respaldo que têm nos currículos tradicionais (conteúdos 1, 4, 5 e 6), posto que não estabelecem relações de progressão com os demais conteúdos trabalhados.

Essa flutuação de critérios para eleger os objetos de ensino/aprendizagem é admitida pela professora “A” no seguinte trecho da sua entrevista:

**E:** E como é que você seleciona conteúdos, por exemplo, como é que você escolhe o que é que vai dar aula na sexta ((série)), na sétima ((série)) e na oitava ((série))?

**P.A:** É de forma meio aleatória, Noadia, é verdade! (+) eu escolho assim (+) alguns gêneros que eu vou trabalhar que tenham argumentação, que tenham /.../ aí trabalho, na oitava série, foi diferente esse ano porque eu abracei essa história das olimpíadas ((se referindo à Olimpíada de Língua Portuguesa)) com os meninos e tô trabalhando com umas coisas que eu nem trabalharia muito porque geralmente na oitava série eu trabalhava com/ eu dividia assim: eu fazia algumas unidades temáticas, né? eu trabalhava com leitura de propaganda, aí trazia algumas propagandas, trabalhava algumas questões, né? (marcas verbal e não verbal) dos verbos que são usados, e aí ia trabalhando essas coisas. Eu trazia textos e::: que tivesse muito tipo argumentativo pra trabalhar com eles argumentação, aí trabalhava as orações, termos, os conectivos, né? (incompreensível) que eu acho que é muito importante pra eles aprenderem a escrever esse tipo de texto que eles vão ter que escrever pra concurso, pra um monte de coisa na vida deles, na

academia também (+) aí eu trabalhava com eles/ dentro desses textos argumentativos, eu trabalhava alguns temas relacionados à adolescência, que eles gostam muito, e às vezes, eu fazia/ pedia pra eles colocar/ aí trabalhava análise de jornal /.../ aí eu trabalhava com jornal, aí a gente fazia análise/.../ trabalhar com eles argumentação /geralmente eu pegava três unidades temáticas por ano e organizava alguns gêneros e trabalhava nesses gêneros algumas, / aí trazia um monte de textos, né? e trabalhava algumas questões que eu achava importante trabalhar dentro daquele texto também.

(Trecho da entrevista da professora “A”)

No discurso da docente há registros de como ela organiza o ensino (*eu dividia assim: eu fazia algumas unidades temáticas, né? temas relacionados à adolescência*); ênfase ao trabalho com os textos (*alguns gêneros que eu vou trabalhar que tenham argumentação /leitura de propaganda, análise de jornal*); os aspectos gramaticais e de textualidade que ela prioriza (*dos verbos que são usados / trabalhava as orações, termos, os conetivos*), mas nenhuma idéia de gradação ou progressão de conteúdos entre as unidades. Daí a reivindicação da professora “A” por documentos curriculares que auxiliem o professor na condução do processo pedagógico.

**E:** Você vê alguma diferença’ do ensino de português (+) de hoje, em relação ao que estudou?

(...)

**E:** Você acha que mudou mesmo, assim pensando... lembrando da época que você era aluna pra agora, você acha que houve mudanças?

**P.A:** eu acho’ Noadia.

**E:** e você acha que essas mudanças foram pertinentes?

**P.A:** (+++) eu não sei, eu não sei. Sabe por que eu não sei? (+) porque assim, uma coisa que eu sinto muito, muito falta é de acompanhamento. É de saber acompanhar o aluno, saber acompanhar como ele progrediu e ter/ eu acho que agente precisava muito disso, de currículo mais fechado (+) de um acompanhamento, de intervenção, de que agente aprend/ de que EU aprendesse a acompanhar o aluno de maneira mais específica, a intervir na dificuldade dele, é uma lacuna que eu tenho: avaliar e acompanhar, e aí eu num sei até que ponto o menino tá avançando ou não. Eu não sei como é que ele tava no ano passado porque ele não foi meu, né? Então eu, eu acho positivo porque acho muito mais interessante, eles falam, eles argumentam, eles escrevem e eu acho que tudo isso é muito mais produtivo pra vida deles. Se eu penso’ assim, nesse... nesse aspecto, eu acho que é mais produtivo o ensino de língua hOje. Mas se eu penso e:::m (+) de uma forma mais assim, pra mercado de trabalho, pra concursos, que eles vão ter que fazer concurso na vida deles, eles vão passar por avaliações formais, né? De mérito, aí eu num sei, até que ponto isso foi bom.

(Trecho da entrevista da professora “A”)

Autoras como Perfeito (2005) e Mendonça (2006) atribuem parte da responsabilidade pela variação de perspectivas teórico-metodológicas evidenciada entre os professores à pouca clareza dos documentos curriculares existentes acerca do princípio organizador que deve reger a progressão do conhecimento na escola.

A imprecisão de tais currículos, ainda conforme as autoras, pode ser explicada como resultado da adoção dos gêneros discursivos como elementos responsáveis pela articulação/progressão, tal qual fazem os PCN (1998). Segundo Dolz e Schneuwly (2004:57), a escolha dos gêneros textuais como princípio organizador do currículo é inadequada porque, “a própria diversidade dos gêneros, seu número muito grande, sua impossibilidade de sistematização impede-nos, pois, de tomá-los como unidade de base para a progressão”.

Ratificando tudo que foi dito a respeito da relação entre a oscilação de perspectivas teórico-metodológicas no trabalho com os conhecimentos lingüísticos e o não entendimento dos professores das propostas curriculares atuais, temos a seguinte afirmação:

(...) Por essa razão, cremos que a mescla de perspectivas vai ser mesmo o mais comum nas salas de aula ainda durante um bom tempo: uma progressão que ora segue critérios estruturais, tradicionais, ora segue critérios discursivos. (MENDONÇA, 2006:219)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os professores observados realizaram o eixo da reflexão e análise sobre a língua através de perspectivas teórico-metodológicas diversas. Essa oscilação parecia ter relação direta com os conteúdos de ensino/aprendizagem e se mostrava como resultado da tentativa de construção de uma nova identidade profissional.

Essa constatação parece comprovar a primeira hipótese deste trabalho ao revelar que o professor é, em boa parte das vezes, receptivo aos discursos acadêmico e oficial e faz esforços no sentido de aproximar sua prática das orientações provenientes de tais instâncias.

Simultaneamente, a coexistência de posturas embasadas em diferentes concepções de língua assumidas pelo mesmo docente, ratifica a segunda hipótese dessa pesquisa indicando que o professor passa por um período de apropriação no qual ele tenta conciliar novas perspectivas a formas conhecidas de ensinar e realiza mudanças graduais em seu trabalho.

Conforme vimos nas aulas, independentemente do modelo de ensino que os docentes adotassem, eles recorreram à Gramática Tradicional. O professor “B”, adotando a concepção de língua enquanto instrumento de comunicação, fez desse conjunto de conhecimentos o ponto central do ensino. Também a professora “A”, apesar de tratar os conteúdos gramaticais preferencialmente por uma perspectiva funcional, em algumas situações recorreu a conceitos e estratégias de ensino próprias da GT, como observamos na sua aula sobre pontuação.

A terceira hipótese deste trabalho também foi confirmada, pois, vimos que, além de servirem como objeto de ensino/aprendizagem, os conteúdos selecionados pelos professores para abordagem em sala de aula desempenharam importante papel na definição do(s) quadro(s) teórico-metodológico(s) assumido(s), ou seja, dependendo do conteúdo em estudo, o trabalho docente se aproximou de um ou outro modelo de ensino ou, ainda, efetuou combinação de métodos.

Conteúdos relativos a fatores de textualidade, por exemplo, parecem ser mais comumente abordados de forma reflexiva. Esse fenômeno pode ser explicado pelo fato de, não sendo conteúdos previstos pela GT, tais assuntos não possuem formas estandardizadas de ensino.

Outros conteúdos que foram trabalhados exaustivamente dentro da abordagem tradicional do professor “B” quase não foram vistos na AL, tal como a análise sintática,

embora a professora “A” se apoiasse em noções sintáticas para abordar a pontuação.

Há ainda os conteúdos que foram tratados por combinação de métodos. É o caso da pontuação: ora investiu-se na construção das regularidades através de reflexões epilingüísticas, ora foram apresentadas suas regras conforme a metalinguagem gramatical; ou do estudo das conjunções, que foram vistas em dadas situações por critérios morfossintáticos e, em outras, como elementos de coesão textual.

Uma questão que surge, em decorrência da constatação da relação entre conteúdo e modelo de ensino, é entender porque um professor que privilegia a Gramática Tradicional considera relevante estudar fatores de textualidade ou, analogamente, uma professora funcionalista admita ser indispensável o recurso às estratégias e conceitos da GT em algumas situações.

Pensamos que, nos dois casos, a resposta diz respeito às identidades profissionais que estão em jogo. O professor observado adota conteúdos provenientes da lingüística a fim de se mostrar atualizado e evitar o rótulo, pejorativo entre os profissionais da área, de “gramatiquero”; já a professora recorre à GT, entre outras coisas, porque assim legitima sua imagem em conformidade com a função socialmente construída de professor de português.

Dentre os principais elementos que têm contribuído para a variação de práticas pedagógicas embasadas em diferentes concepções de língua, o discurso dos professores salientou a existência de lacunas em sua formação inicial e continuada ao lado da pouca atenção que o eixo de ensino em tela tem recebido da academia. Tais fatores foram conjugados à disponibilidade de livros didáticos mais ou menos coerentes com a concepção sociointeracionista, e à imprecisão apontada pelos professores dos currículos oficiais acerca da progressão dos conhecimentos na escola.

Acreditamos que a superação dessa problemática pressupõe ações conjuntas efetuadas no âmbito da produção de pesquisas acadêmicas que possam se traduzir em pressupostos teóricos mais claros a informarem os currículos oficiais e livros didáticos. Ao mesmo tempo, a formação profissional dos professores deveria sofrer alterações no sentido de aproximar as descobertas da lingüística à teoria gramatical, não como técnica, mas, como vivência, proporcionando maior segurança ao profissional de educação frente a questões de ensino.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- ABREU, Iveuta Lopes de. *Cenas de letramentos sociais*. Tese de doutorado- UFPE, 2004
- ALMEIDA, Napoleão Mendes. *Gramática metódica da língua portuguesa*. 45ª ed. São Paulo: Saraiva, 2005
- ANDRÉ, M. e D. A. A pesquisa no cotidiano escolar. In: I. Fazenda (org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 6.ed., São Paulo: Cortez, pp. 35-45, 2000.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo. A abordagem etnográfica: uma nova perspectiva na avaliação educacional. In: *Tecnologia educacional*, ano VII, nº 24, set-out, Rio de Janeiro, 1978
- \_\_\_\_\_. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. In: *Cadernos de pesquisa*, nº 45, mai., pp. 66-71, 1983.
- \_\_\_\_\_. Estudo de caso: seu potencial na educação. In: *Cadernos de Pesquisa*, nº 49, maio, pp. 51-54, 1984
- ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- AUROUX, Sylvain. *A revolução tecnológica da gramatização*. Eni Puccinelli Orlandi (trad). Campinas: Editora da UNICAMP, 1992
- BAGNO, Marcos. *Dramática da língua portuguesa: tradição gramatical, mídia e exclusão social*. São Paulo: Edições Loyola, 2000
- \_\_\_\_\_. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação lingüística. In: Marcos Bagno et al. *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A gramática e o ensino do português. *Leitura: teoria e prática*. Ano 10, nº 17, junho, pp.29-38, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Aula de português: discurso e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 1997
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes; VAL, Maria da Graça Costa. *Livros de alfabetização de Português: os professores e suas escolhas*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2004
- BENVENISTE, Emile. Categorias do pensamento e categorias da língua. In: *Problemas de lingüística geral*. São Paulo, C. E. N., EDUSP, pp. 68-80, 1976.

BORGES NETO, José. O empreendimento gerativo. In: Anna Christina Bentes e Fernanda Mussalim (orgs). *Introdução à lingüística: fundamentos epistemológicos* Vol. III. São Paulo: Cortez, pp. 93-129, 2005

BRASIL/Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília DF: MEC/SEF, 1998.

BRITTO, Luiz Percival Leme. *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1997.

CABRAL, Loni Grimm & GORSKI, Edair. *Lingüística e ensino. Reflexões para a prática pedagógica da língua materna*. Florianópolis: Insular, 1998.

CAVALCANTI, M. C. e MOITA LOPES. L. P. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. In: *Trabalhos em lingüística aplicada*, nº 17, jan.-jun., pp. 133-144, 1991.

CHEVALLARD, Yves. *La transposition didactique: Du savoir savant au savoir enseigné*. Paris: La pensée sauvage, 1986.

CORTEZ, Suzana. A interferência do PNL D para o ensino de gramática nos livros didáticos de língua portuguesa. Campinas: UNICAMP, Mimeo, 2007.

CRYSTAL, David. *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge, 1941

\_\_\_\_\_; (trad.) Maria Carmelita Pádua Dias. *Dicionário de Lingüística e Fonética*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

CUNHA, Dóris de Arruda Carneiro. Atividades sobre os usos ou exercícios gramaticais? Uma análise do discurso reportado. In: Ângela Paiva Dionísio e, Maria Auxiliadora Bezerra. *O livro didático de português*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

DOLZ, Joaquim & SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: B. Schneuwly & J. Dolz *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, Mercado de Letras, pp. 41-70, 2004.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle, e SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: B. Schneuwly & J. Dolz. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, Mercado de Letras, pp. 95-128, 2004.

FARACO, Carlos Alberto. Estudos pré-saussurianos. In: Anna Christina Bentes e Fernanda Mussalim (orgs). *Introdução à lingüística: fundamentos epistemológicos* Vol. III. São Paulo: Cortez, pp. 93-130, 2005.

FARACO E MOURA. *Gramática*. 7ª ed. São Paulo: Ática, 1990

FRANCHI, Carlos. Linguagem – atividade constitutiva. In: *Almanaque* (5) São Paulo: Brasiliense, pp 9-26, 1977.

\_\_\_\_\_. Mas o que é mesmo gramática? In: Sírio Possenti (org). *Mas o que é mesmo gramática?* São Paulo: Parábola Editorial, pp. 11-33, 2006.

\_\_\_\_\_. Criatividade e gramática. In: Sírio Possenti (org). *Mas o que é mesmo gramática?* São Paulo: Parábola Editorial, pp. 34-99, 2006.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

\_\_\_\_\_. Abordagem sócio-interacionista no ensino, leitura e escrita. *Revista de educação AEC* Ano 25, nº 101 out/dez. pp.71-81.1996a

\_\_\_\_\_. Ensino de gramática X reflexão sobre a língua. In: João. Wanderley Geraldi. *Linguagem e ensino*. Campinas, ALB/ Mercado de Letras, pp. 129-136, 1996b.

\_\_\_\_\_. Concepções de linguagem e ensino de português. In: João Wanderley Geraldi (Org). *O texto na sala de aula*. 3ª ed. São Paulo: Ática, pp. 39-45, 2004 a.

\_\_\_\_\_. Unidades básicas do ensino de português. In: João Wanderley Geraldi (Org). *O texto na sala de aula*. 3ª ed. São Paulo: Ática, pp. 59-79, 2004 b.

\_\_\_\_\_. Práticas de leitura na escola. In: João Wanderley Geraldi (Org). *O texto na sala de aula*. 3ª ed. São Paulo: Ática, pp. 88-99, 2004 c.

GINZBURG, C. *Mitos, emblemas e sinais – morfologia e história*. 3ª ed., São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: M. C. S. Minayo (org.). *Pesquisa social – teoria, método e criatividade*. 18ª ed., Petrópolis: Vozes, pp. 67-80, 1994.

GURPILHARES, Marlene Silva Sardinha. As bases filosóficas da gramática normativa: uma abordagem histórica. 2008. Disponível em: [www.fatea.br/janus/pdfs/1/artigo03.pdf](http://www.fatea.br/janus/pdfs/1/artigo03.pdf). Acessado em 30/06/2008

HOUAISS, Antônio et al. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

ILARI, Rodolfo. O estruturalismo lingüístico: alguns caminhos. In: Anna Christina Bentes e Fernanda Mussalim (orgs). *Introdução à lingüística: fundamentos epistemológicos* Vol. III. São Paulo: Cortez, pp. 53-92, 2005

JUNQUEIRA, Fernanda Gomes Coelho. *Confronto de vozes discursivas no contexto escolar:*

*percepções sobre o ensino de gramática da língua portuguesa*. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: PUC, Departamento de Letras, 2003.

KOCH, Ingedore Vilaça. *A coesão textual*. São Paulo: Ática, 1998.

KRISTEVA, Julia. *História da linguagem*. Lisboa, Coleção Signos, 1974.

LEITE, Lúcia Chiappini de M. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. In: João. Wanderley Geraldi (Org). *O texto na sala de aula*. 3ª ed. São Paulo: Ática, pp. 17-25, 2004.

LOBATO, Lúcia Maria Pinheiro. *Sintaxe gerativa do português*. Belo Horizonte: Belo Horizonte, 1986

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. *A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986

LYONS, John. 1995. *Linguistic semantics: An introduction*. Cambridge, England: Cambridge University Press. 1995.

MANINI, Daniela. Eixo da reflexão, conhecimentos lingüísticos, análise lingüística ou... Ensino de gramática: o que propõem os PCNS, o que trazem os LDPS. UNICAMP, no prelo, 2006

MARCUSCHI, Beth. Avaliação da Língua Portuguesa: pressupostos básicos. In: B. Marcuschi (org.). *Formação do educador, avaliação & currículo*. Recife, pp. 163-185, 1999.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Análise da Conversação*. 4ª ed. São Paulo: Ática, 1998.

\_\_\_\_\_, Luiz Antônio. O papel da lingüística no ensino de línguas. Conferência pronunciada no 1º Encontro de Estudos Lingüístico-Culturais da UFPE, Recife, 12 de dezembro de 2000, mimeo (disponível na seção "Fórum" do site [www.marcosbagnio.com.br](http://www.marcosbagnio.com.br), acessado em 20 de novembro de 2007).

\_\_\_\_\_. Aspectos da questão metodológica na análise verbal: o continuum qualitativo-quantitativo. In: *Revista Latinoamericana de Estudios Del Discurso*. Vol. 1, n. 1, pp. 23-42, 2001.

\_\_\_\_\_. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco falada. In: Ângela Paiva Dionísio e Maria Auxiliadora Bezerra (Orgs). *O livro didático de português*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, p.21-34, 2002.

\_\_\_\_\_. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola editorial, 2008.

MARQUES, W. O quantitativo e o qualitativo na pesquisa educacional. In: *Avaliação*, ano 2, vol. 2, nº 3(5), set., pp. 19-32, 1997.

MATENCIO, Maria de Lurdes Meireles. *Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1994.

\_\_\_\_\_. Os estudos sobre o ensino de português. In: Maria de Lourdes Meireles Matencio. *Estudo da língua falada e aula de língua materna*. Campinas: Mercado de Letras, pp. 23-42, 2001.

MATTOS e SILVA, Rosa Virgínia. *Contradições no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 1997.

MENDONÇA, Márcia. Pontuação e sentido: em busca da parceria. In: Ângela Paiva Dionísio e Maria Auxiliadora Bezerra (Orgs). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, pp. 113- 125, 2005.

\_\_\_\_\_. Análise Lingüística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: Clécio Bunzen e Márcia Mendonça (Orgs). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, p. 199-226, 2006

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. Em: MINAYO, M. C. S. (org.). *Pesquisa social – teoria, método e criatividade*. 18.ed., Petrópolis: Vozes, pp. 9-29, 1994

MOITA LOPES, Luiz Paulo. *Pesquisa interpretativista em Lingüística Aplicada: a linguagem como condição e solução*. Delta 10, pp. 329-338, 1994

\_\_\_\_\_. A transdisciplinaridade é possível em Lingüística Aplicada?. In: I. Signorini, & M.C. Cavalcanti, (Org.). *Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade*. São Paulo: Mercado das Letras, p.113-128,1998.

\_\_\_\_\_. *Oficina de Lingüística Aplicada – a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas: tendências atuais da pesquisa na área de ensino/aprendizagem de línguas no Brasil*. São Paulo: Mercado das Letras, 2003.

\_\_\_\_\_. *Por uma Lingüística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

MONTEIRO, R. C. A pesquisa qualitativa como opção metodológica. In: *Pro-posições*, nº 5, ago., pp. 27-34, 1991.

MORAES, Eliana M. M. A gramática na aula de português. *Leitura-teoria e prática*. Ano 19, no 36, dez/. pp. 21-46, 2000.

MORAIS, Artur Gomes de. Monstro à solta...análise lingüística na escola: apropriações de professoras das séries iniciais ante as novas prescrições para o ensino de “gramática”. In: 25ª Reunião Anual da ANPED, Anais. Caxambu: s. n, CD-ROM, 2002.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A vertente grega da gramática tradicional*. São Paulo:

HUCITEC, 1987.

\_\_\_\_\_. *Gramática na escola*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 1991.

\_\_\_\_\_. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. *Gramática de usos do Português*. São Paulo: Editora da UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. *A gramática: história, teoria e análise, ensino*. São Paulo: Editora da UNESP, 2002.

\_\_\_\_\_. *Que gramática estudar na escola? Norma e uso da língua portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2003.

PENNYCOOK, A. Uma Lingüística Aplicada transgressiva. In: Luiz Paulo Moita Lopes. *Por uma Lingüística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Arte e ciência, pp. 93-128, 2006.

PERFEITO, Alba Maria. Concepções de linguagem e análise lingüística: diagnóstico para propostas de intervenção. Universidade Estadual de Londrina, mimeo, 2005.

PERINI, Mário A. *Para uma nova gramática do português*. São Paulo: Ática, 1985.

PISCIOTTA, Harumi. Análise lingüística: do uso para a reflexão. In: E. V Brito. (org). *Análise lingüística: do uso para a reflexão*. São Paulo: Arte e ciência, pp.93-128, 2001.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de letras: Associação de leitura do Brasil, 1996.

\_\_\_\_\_. Gramática e política. In: João Wanderley Geraldi (org). *O texto na sala de aula*. 3ª .ed. São Paulo: Ática, 2004

RAJAGOPALAN, K. *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003.

RANGEL, E. Livro didático de língua portuguesa: o retorno do recalcado. In: Ângela Paiva Dionísio e Maria Auxiliadora Bezerra (orgs). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, pp. 13- 20, 2005.

RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. *O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971)*. Tese de doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas. Mímeo, 2000

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 15ª ed. Campinas: Autores Associados, 1998

ROCHA LIMA, C. H. *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*. 30ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1989

ROJO, Roxane (org.). *A prática de linguagem em sala de aula*. São Paulo, EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000.

\_\_\_\_\_. Fazer Lingüística Aplicada numa perspectiva sócio-histórica: Privação sofrida e leveza de pensamento. In L. P. Moita Lopes (org.) *Por uma Lingüística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

\_\_\_\_\_. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao trivium? . In: I. Signorini, (org.). *Percursos transdisciplinares de investigação sobre a língua(gem)*. Campinas: Mercado de Letras. (no prelo)

SANTOS, C. F. & MORAIS, A.G. Mudanças no saber ensinado e a formação em serviço do professor. Trabalho publicado nos anais do XIV EPEN (GT 8: Formação de professores, CD-ROM), 1999.

SILVA, Noadia Íris da. *Ensino de Análise Lingüística: um estudo de caso*. Recife, UFPE, Mimeo, 2006.

SILVA, Rosa Virgínia Matos e. *Tradição gramatical e gramática tradicional*. São Paulo: Contexto, 2000.

SILVA, Sílvio Ribeiro. O gênero textual/discursivo e sua disciplinarização no ensino de língua materna. Revista Letra Magna: Revista eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Lingüística e Literatura. Ano 03 –n.05 2º semestre de 2006.

SILVA, Wagner Rodrigues. A prática da análise lingüística no livro didático: uma proposta pós-PCN. In: *Trabalhos em lingüística aplicada*. Campinas, nº 43, pp. 35-49, 2004.

SOARES, Inaldo Firmino. *O professor e o texto: desencontros e esperança, um olhar sobre o fazer pedagógico de professores de português do Ensino Médio e suas concepções de linguagem*. Dissertação de mestrado, UFPE, mimeo, 2006.

SOARES, Magda B. Concepções de linguagem e o ensino da língua portuguesa. In: Neusa Barbosa Bastos (org). *Língua portuguesa: história, perspectivas, ensino*. São Paulo: EDUC, pp. 53-59, 1998.

\_\_\_\_\_. Português na escola. História de uma disciplina curricular. In: Bagno, M (org.) *Lingüística da Norma*. São Paulo, Loyola, p. 155-177, 2002.

SUASSUNA, Livia. *Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

\_\_\_\_\_. Pesquisa qualitativa em educação e linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. UFPE, mimeo, 2007.

THIOLLENT, Michel Jean-Marie. Aspectos qualitativos da metodologia de pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução. In: *Cadernos de pesquisa*, n<sup>o</sup> 49, mai., pp. 45-50, 1984.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 11<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 2006.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

UCHÔA, Carlos Eduardo Falcão. *O ensino de gramática: caminhos e descaminhos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007

VIEIRA, Rita Alves. *A contribuição de abordagens lingüísticas para o ensino da língua portuguesa*. Recife, mimeo, UFPE, 2002.

WEEDWOOD. Bárbara; (trad.) Marcos Bagno. *História Concisa da Lingüística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

## ANEXO 1: Roteiro para entrevista

**Identificação**

Formação : Graduação ( ) Pós-graduação ( ): E( ) M ( ) D ( )

Ano de obtenção de seu último título \_\_\_\_\_

Estuda atualmente? Não ( ) Sim ( ) Que curso? \_\_\_\_\_

Há quantos anos você exerce o magistério?

Em quantas redes de ensino você trabalha atualmente? Quais são elas?

Há quanto tempo você atua nesse nível de ensino no qual leciona atualmente? Quais as suas experiências docentes anteriores?

1. Você vê diferença entre o ensino de português da época que você era um estudante para hoje? Quais?
  - 1.2 Considera que essas mudanças foram bem-sucedidas?
2. Normalmente, os livros didáticos e demais obras voltadas para o ensino de língua, trazem, logo nos primeiros capítulos, a concepção de língua em que se baseiam. Isto porque, a forma como entendemos a língua influencia nosso trabalho pedagógico. Para você, o que é língua?
3. Em seu livro “Gramática e interação” (1997), Luiz Carlos Travaglia levanta um questionamento relativo ao exercício do magistério de língua materna. Ele diz:
 

*Ao dar aula de uma língua para falantes nativos dessa língua é sempre preciso perguntar: “Para que se dá aulas de uma língua para seus falantes?” ou, transferindo para o nosso caso específico, “Para que se dá aulas de Português a falantes nativos de Português?”*

No seu entender, qual é a função do professor de português?
4. Antônio Augusto Batista em sua obra “Aula de Português” (também de 1997) fez uma pergunta que pode complementar à de Travaglia, discutida anteriormente. O autor questiona: “Quando se ensina português, o que se ensina?”. Em sua opinião, o que deve ser ensinado na aula de português?
5. O lugar de centralidade que, tradicionalmente, foi ocupado pela Gramática no ensino de língua materna tem sido bastante questionado ultimamente. Qual a sua opinião a esse respeito? Considera relevante o ensino de conhecimentos gramaticais?
  - 5.1 Como você realiza o estudo da gramática nas suas aulas?
6. Propostas atuais, dentre as quais os PCN, recomendam que o ensino de língua materna repouse em três eixos, que são: a Leitura, a Produção de Textos e a *Prática de Análise e Reflexão sobre a Língua*, também chamado de *Prática de Análise Lingüística*. O que você entende por Análise Lingüística?
7. Que documentos e/ou instâncias você observa no momento de selecionar os conteúdos a serem objetos de ensino/aprendizagem?

8. Que documentos e/ou instâncias você observa no momento de selecionar os conteúdos a serem objetos de ensino/aprendizagem?

Livros didáticos disponíveis na escola

Currículos elaborados na escola

PCN

O conhecimento que possui sobre as experiências/necessidades discursivas dos alunos

Recorre a planejamentos dos colegas

Textos teóricos

Procura recordar de experiências anteriores que possui

Outros: \_\_\_\_\_

## ANEXO 2: Transcrição da entrevista do professor “A”

**E:** tu tens graduação? Pós graduação?

**P.A:** tenho só graduação

**E:** Qual foi o ano que tu terminaste tua graduação?

**P.A:** foi 2005.2

**E:** Você estuda atualmente?

**P.A:** não, formalmente não e informalmente muito pouco, Noadia. Eu confesso que realmente não tenho tempo pra ler. Eu fiz curso virtual depois que saí da faculdade a única coisa que eu fiz foi um curso virtual sobre a influência africana, sobre a questão da africanidade.

**E:** Há quantos anos você exerce o magistério? como estagiária, professora?

**P.A:** desde 2002.

**E:** quer dizer você começou ainda no curso de letras?

**P.A:** foi, eu tava no segundo período de letras

**E:** Em quantas escolas tu estás trabalhando atualmente?

**P.A:** em duas, um horário bem vasto. O que me impede de estudar é essa sobrecarga de aulas da rede particular. Eu trago muito trabalho da rede particular pra ler.

**E:** aí tu atua só em Ensino Fundamental II ou Médio também?

**P.A:** Eu comecei a trabalhar com fundamental na prefeitura eu sempre trabalhou com Médio...

**E:** Tu estás gostando?

**P.A:** Aprendi a gostar. Eu, eu achava que sempre ia ser professora só de 3º ano, né? De 1º, 2º e 3º ano, nas hoje em dia eu acho que teve aluno eu dô aula. Eu aprendi a gostar de dar aula.

**E:** Você vê alguma diferença’ do ensino de português (+) de hoje, em relação ao que estudou?

**P.A:** (++) eu vou falar assim’ das tentativas que eu tenho como professora né, porque como aluna’ eu tive muita repetição daquilo que agente critica na academia’ na universidade’ né, aquele ensino tradicional’ e foi to:do meu ensino assim’ baseado na gramática’ sem nenhuma reflexÃO’ a regra pela regra né’ e: na sala de aula eu tenho tentativas de fazer diferente’ o que a universidade não prescreve, não diz o que é pra fazer. Mas aí pelas críticas, pelas coisas que agente lê agente procura alguns caminhos. Às vezes eu me questiono, como agente já conversou né? às vezes eu digo assim: será que não era mais produtivo voltar atrás? aí depois eu volto digo: mas voltar atrás pra quê? que sentido vai ter ensinar aquele monte de regras? os alunos eles pedem. Na rede particular que eles dividem né eu fico com produção de texto que eu tenho uma liberdade muito grande de trabalhar com tudo que eu trabalho’ que agente viu na universidade. Então’ na rede particular’ eu trabalho co:m diversidade de gêneros, procuro publicar tan nan nan ((sugerindo um processo continuado)) e aqui que são seis aulas, aí você tem mais liberdade ainda pra fazer o que agente questionava na universidade. Eu digo questionava porque todas as perguntas que eu fazia não tinham respostas, né? sempre fiz essas perguntas desde o primeiro período agente critica’ e o que é que agente vai fazer então? que ninguém, né...

**E:** Você acha que mudou mesmo, assim pensando... lembrando da época que você era aluna pra agora, você acha houve mudanças?

**P.A:** eu acho’ Noadia.

**N:** e você acha que essas mudanças foram pertinentes?

**P.A:** (+++) eu não sei' eu não sei. Sabe por que eu não sei? (+) porque assim' uma coisa que eu sinto muito, muito falta é de acompanhamento. É de saber acompanhar o aluno, saber acompanhar como ele progrediu e ter/ eu acho que agente precisava muito disso, de currículo mais fechado (+) de um acompanhamento' de intervenção' de que agente aprend/ de que eu aprendesse a acompanhar o aluno de maneira mais específica' a intervir na dificuldade dele' é uma lacuna que eu tenho: avaliar e acompanhar, e aí eu num sei até que ponto o menino tá avançando ou não. Eu não sei como é que ele tava no ano passado porque ele não foi meu né? então eu, eu acho positivo porque acho muito mais interessante, eles falam, eles argumentam' eles escrevem e eu acho que tudo isso é muito mais produtivo pra vida deles. Se eu penso' assim' nesse... nesse aspecto' eu acho que é mais produtivo o ensino de língua hoje. Mas se eu penso e:::m (+) de uma forma mais assim' pra mercado de trabalho' pra concursos' que eles vão ter que fazer concurso na vida deles' eles vão passar por avaliações formais, né? de mérito' aí eu num sei' até que ponto isso foi bom.

**E:** vê só, normalmente o livro didático, as obras que se destinam aos professores, todos começam mais ou menos explicitando qual é a concepção de língua em que eles se baseiam' e agente sabe que isso não é... não é fortuito' porque de fato a forma como você entende a língua influencia a maneira como você atua' não é? a maneira/ a sua condução mesmo' pedagógica. Aí, pra tu, o que que é língua?

**P.A:** ((risos)) língua é lugar de interação, Noadia, ((risos))

**E:** ok. Falando em interação, tem um livro, um livro que você deve conhecer' *Gramática e interação* de Travaglia (+) ele começa com um questionamento que eu acho que você já leu, né? esse daqui /.../ (lê o enunciado)

*Ao dar aula de uma língua para falantes nativos dessa língua é sempre preciso perguntar: "Para que se dá aulas de uma língua para seus falantes?" ou, transferindo para o nosso caso específico, "Para que se dá aulas de Português a falantes nativos de Português?"*

No seu entender, qual é a função do professor de português?

**P.A:** qual é a função do professor de português? é pra ampliar... aí vai as respostas clássicas, né? e que EU acredito de verdade que é ampliar esse repertório deles, as formas de dizer que são diferentes, né? de aumentar mesmo ou de especificar esse nível de letramento do aluno' que ele possa ler textos diversos' que ele consiga se... não é desenvolver/ ter uma boa desenvoltura nas diversas situações comunicativas, né? principalmente nas mais formais, sabe Noadia, eu acho que agente peca em pensar que a escola deve trabalhar com gêneros informais e com formais e ficar naquilo que o aluno já sabe. Agente tem que, talvez, partir sim do que ele já sabe, daquilo que é mais informal, mas pra dar acesso a ele a essas outras linguagens e a essas outras gramáticas que também fazem parte da língua portuguesa e que TALVEZ em todas as redes, não é só na rede pública não, ele só tem acesso aqui na escola mesmo. Então (+) agente num/ agente tem uma função, né? MUITO importante.

**E:** [ muito importante. Aí vê, tem outro autor é Antônio Augusto Batista (++) que tem um texto que chama *Aula de Português*' nele tem uma pergunta que é complementar a essa' de Travaglia, né? ele diz assim /.../ ((lê o fragmento)): *Quando se ensina português, o que se ensina?* Então, o que você acha que devia ser objeto de estudo de português?

**P.A:** Se agente pensa, Noadia, que agente deve ampliar então esse repertório do aluno e essas outras gramáticas, gêneros. Gêneros textuais, textos e ler esses textos e analisar. É o que eu tento fazer:

analisar esses textos, vê como eles funcionam, vê como é que eles são estruturados, que linguagens específicas cada um deles tem, que estruturas específicas cada um deles tem, que função social eles têm. Ler, escrever, analisar. Agente deve partir sempre do texto e sempre ter como produto final o texto também.

**E:** E sobre a análise lingüística?

**P.A:** É, né? é Ótimo, maravilhoso...

**E:** Pois é, né? vê só agente sabe que, como você já falou, até bem pouco tempo (ANTES), quando agente pensava em aula de português agente pensava em gramática...

**P.A:** [ eu me lembro conjugando verbo e decorando preposição, tu lembra disso? eu sei as preposições DECORADAS

**E:** TODAS?

**P.A:** todas: a, ante, até, após, com, contra, de, desde, em, entre, para, por, perante, sem, sob, sobre (incompreensível) ((ritmada))

**E:** como E que tu fazia?

**P.A:** A professora mandava decorar e eu tinha que decorar

**E:** e qual era a técnica que tu usava?

**P.A:** A minha musiquinha, tu não viu não? ((risos)) /.../

**E:** Sim, mas, como você colocou essa questão, que tem sido ventilada no meio acadêmico, não é tão consensual acerca do ensino de gramática. O que que você pensa a respeito? qual seria o lugar da gramática na aula?

**P.A:** (++) Noadia eu acho tão difícil responder essas perguntas com exatidão, sabia? porque são questionamentos meus também, de ir e vir mesmo como eu disse antes. Eu podia dizer que é só um livro de consulta, mas é muito fácil gramática como livro de consulta pra gente que sabe mexer nela. (+) Se agente pensa muito no ensino de língua tendo o texto como aquilo que é centro, né? que é início, que é meio, que é fim, que é o produto; o lugar da gramática seria analisar então as estruturas específicas utilizadas naquele texto. Eu tô procurando fazer assim. Então, por exemplo, agente tá analisando um texto de memórias' e tem alguns sinais de pontuação que eles vão usar e dentro de descrição eles vão adjetivar bastante, então eu falei de adjetivos, dei o conceito formal mesmo de adjetivos pra eles, e, aí, às vezes, eu fico até pensando se não seria bom PARAR e fazer uns exercícios mais estruturais (+) e às vezes eu penso que a gramática tem esse lugar' como se agente fosse abrir um parênteses, né? agora com pontuação, foi BOM construir a regrinha com eles refletindo, mas eu vou PARAR e vou trazer exercício estrutural de pontuação. E Ai eu penso que a gramática, às vezes, ela serve pra isso, né? agente tem que(+) abrir' como se tivesse abrindo um parêntesesinho e trazer ela (+) porque (+) construir a regra é interessante com o aluno refletindo a partir do texto, mas, TALVEZ, e aí eu digo, TALVEZ mesmo, fosse interessante a gramática vim de forma tradicional no momento assim, e fazer atividade estrutural mesmo de, sabe? De: pontue! e vai nam' nam' nam' nam' nam' ((indicando continuidade)) ou de: (+) de adjetivos, de encontrar adjetivos, dizer a que nome se refere, às vezes, eu fico pensando que seria: ' que tem esse papel a gramática tradicional' de não ser ela por ela mesma, mas de, no momento do seu planejamento, o que serve, o que faz sentido pra aquele texto, ela vim do

jeitinho que ela é tradicional' e depois voltar (+) talvez isso seja ser material de consulta, né? mas orientada

**E:** Você sabe que ensinar gramática é diferente de ensinar análise lingüística, por exemplo, né e agente sabe também que: essa é a proposta da rede municipal, é a proposta dos pcn, é a proposta de muita gente que se propõe a escrever sobre (+) mas, o que E que tu entendes por análise lingüística?

**P.A:** eu entendo analisar a língua em funcionamento, num sei nem se tem esse conceito em algum canto, mas eu entendo assim mesmo, né? eu já vi em algum lugar isso, deve ter algum (incompreensível) é diferente do ensino tradicional de gramática, que é ela tão nua e crua, tão sem sentido. Quando você analisa a língua, você analisa A LINGUA e a língua é interação, então tá lá no texto funcionando, é com total/ (tá vivo') tá fazendo sentido, né? por Isso eu acredito na análise lingüística, quando eu penso assim, né? quando eu penso que o ensino de língua deve ser (+) desse jeito. Porque realmente, né? se agente pensa mesmo que o ensino de língua deve ampliar o repertório cultural do aluno e:: especificar esse nível de letramento dele, aprofundar esse letramento, ter contato com outros textos, então, só faz sentido mesmo analisar a língua e não o ensino de gramática nua e crua, talvez, tenha o papel dela pontual: você tá analisando aí (+) abre um parêntese e/ o que também eu acho errado você negar algumas informações, num existe? por que negar, né? por que num dá acesso aos alunos? /.../

**E:** Quando tu precisas planejar tuas aulas, quais são as instancias que tu procuras?

**P.A:** Eu tenho minhas revistinhas de assinatura, né? Tenho jornais, e eu gosto muito de trabalhar com texto de revista e de jornais, tem livro didático que eu acho bons, tem coletânea de textos bons, eu também trabalho com eles, é geralmente disso, é de texto de internet, texto de revista, texto de jornal /.../

**E:** E como é que tu selecionas conteúdos, por exemplo, como é que tu escolhe o que é que vai dar aula na sexta ((série)), na sétima ((série)), e na oitava ((série)), como é que tu faz isso?

**P.A:** É de forma meio aleatória, Noadia, é verdade! (+) eu escolho assim (+) alguns gêneros que eu vou trabalhar que tenham argumentação, que tenham /.../ aí trabalho' na oitava série' foi diferente esse ano porque eu abracei essa história das olimpíadas ((se referindo à Olimpíada de Língua Portuguesa)) com os meninos e tô trabalhando com umas coisas que eu nem trabalharia muito porque geralmente na oitava série eu trabalhava com/ eu dividia assim: eu fazia algumas unidades temáticas, né? eu trabalhava com leitura de propaganda, aí trazia algumas propagandas, trabalhava algumas questões, né? (marcas verbal e não verbal) dos verbos que são usados, e aí ia trabalhando essas coisas. Eu trazia textos e::: que tivesse muito tipo argumentativo pra trabalhar com eles argumentação, aí trabalhava as orações, termos, os conetivos, né? (incompreensível) que eu acho que é muito importante pra eles aprenderem a escrever esse tipo de texto que eles vão ter que escrever pra concurso, pra um monte de coisa na vida deles, na academia também (+) aí eu trabalhava com eles/ dentro desses textos argumentativos' eu trabalhava alguns temas relacionados à adolescência, que eles gostam muito' e às vezes, eu fazia/ pedia pra eles colocar/ aí trabalhava análise de jornal /.../ aí eu trabalhava com jornal, aí agente fazia análise/.../ geralmente eu pegava três unidades temáticas por ano e organizava alguns gêneros e trabalhava nesses gêneros algumas'/ aí trazia um monte de textos, né? e trabalhava algumas questões que eu achava importante trabalhar dentro daquele texto também .

**E:**  
tu ia agregando, por exemplo, feira de conhecimentos,

[ Aí dentro dessas unidades

**P.A:** aí era outra coisa, aí cê parava o que fazia pra fazer outra coisa,

**E:** olimpíadas, por exemplo?

**P.A:** aí nunca teve, né? só esse ano,

**E:** [a primeira vez,]

**P.A:** aí nesse ano eu parei tudo que eu tava fazendo, eu tava trabalhando com eles poema, aí dentro de poema eu trabalhei as diferenças entre os gêneros literários, aí comecei a trabalhar com figuras de linguagem também, trabalhei musicalidade nos poemas, trabalhei formação de palavras que eu nunca imaginei trabalhar com poemas formação de palavras porque geralmente eu trabalhava com coisas de jornal, mas deu mUito certo. Aí veio as olimpíadas, né? aí parou, /.../ e eu sempre juntava assim' se a sétima ((série)) e oitava ((série)) ficam em um ciclo só, se me derem sétima e oitava eu trabalho e aí no outro ano eu vejo outras coisas, mas eu fazia um planejamento só como eu faço pro módulo de sexta série eu faço um planejamento só, até porque o módulo é quinta e sexta série' *para o ano* eles vão ser sétima e oitava série.

**E:** Você não aprecia o livro didático desse ano ou não (+) não costuma apoiar a sua prática por livros didáticos?

**P.A:** um livro didático que eu trabalhei que eu gostava TAN:to que eu mi deixava mandar e desmandar por ele... eu trabalhei com o livro de Magda ((Soares)) numa sétima série e foi, foi uma sétima série eu dei um ano essa sétima série, foi a primeira vez que eu ensinei Ensino Fundamental foi (+) foi numa escola particular (incompreensível). Aí eu num consigo me acostumar com o ((livro)) de agora: tem um MON:te de textos, um MON:te de perguntas enormes, enormes, enormes... aí tem umas produções de texto que são mais vinculadas e LÁ atrás tem uns exercícios de gramática que são diferentes, são mais, sabe? Assim... mais construtivos, mais reflexivos mas que também tão desvinculados ao que se faz no resto do livro -é tipo ovelhinha negra mesmo, uma coisa à parte! aí bom (+) aí quem já trabalhou com Magda ((Soares)) que é tudo encaixadinho, tudo bonitinho (irrelevante) Aí eu deixei de trabalhar com livro didático.

## ANEXO 3: Transcrição da entrevista do professor “B”

**E:** Qual foi o ano da sua última formação?

**P.B:** Foi o ano passado.

**E:** Foi especialização? Em quê?

**P.B:** Foi Lingüística Aplicada.

**E:** Atualmente você estuda alguma coisa?

**P.B:** Estudo. Ultimamente eu estou estudando mais conteúdo pedagógico do que propriamente conteúdo lingüístico.

**E:** Autodidata ou vinculado a alguma instituição?

**P.B:** Autodidata.

**E:** /.../ Há quanto tempo você se formou?

**P.B:** Me formei em 2001, mas eu já ensinava. Já são sete anos oficialmente e mais dois anos de profissão, são nove anos. Nove a dez anos.

**E:** Atualmente você trabalha em quantas escolas?

**P.B:** Trabalho em duas ((incompreensível)) cheguei a trabalhar em três.

**E:** Você sempre trabalhou com Fundamental II ou você trabalhava antes com Ensino Médio?

**P.B:** Início de carreira a gente pega tudo que aparece, né? Eu trabalhei com Pré-Vestibular, trabalhei com Ensino Médio, trabalhei com 5ª a 8ª, trabalhei com tudo que tinha direito...

**E:** Qual você prefere?

**P.B:** Ensino Médio.

**E:** Por quê?

**P.B:** Porque, querendo ou não, a gente já pega ((incompreensível)) com certos conhecimentos ((incompreensível)) da sociedade. Já sabe fazer debates, fazer certos trabalhos muito mais fáceis de conduzir o processo e também por questão de capacidade, porque, querendo ou não, fica o desafio. Os alunos são mais desafiadores do que os do Ensino Fundamental. Aí por isso que eu fiz a opção de ((incompreensível)) não me especializar tanto na questão de conteúdo, mas sim na questão pedagógica, porque de 5ª a 8ª eles preferem mais. A gente precisa de mais conhecimento pedagógico para lidar com eles do que propriamente o conhecimento científico, principalmente na Prefeitura, porque o nível dos alunos é muito baixo. Aí eu tenho dificuldade porque eu não sou alfabetizador, nunca me formei para alfabetização, não aprendi isso na faculdade e me sinto atado às vezes para lidar com certos alunos. Aí eu tenho que correr atrás de conhecimento pedagógico para alfabetizar, como alfabetizar, como não alfabetizar e etc. Aí fica difícil.

**E:** Você vê diferença no ensino de língua portuguesa de hoje para o ensino da época em que você era aluno?

**P.B:** Muito. A visão que se tinha da língua portuguesa na época que eu era aluno era só gramática, gramática, gramática e basicamente reproduzir os conteúdos. Hoje ainda continua assim muito por falta de material. É muito mais fácil a gente trabalhar ((incompreensível)) quando não tem recurso para trabalhar com o tradicional. Então não é só ter o livro didático. Os meninos não trazem. Tem escola em que é difícil você conseguir recursos de xerocar, de produzir material, que o ((incompreensível)) às vezes é muito pouco. É difícil ((incompreensível)) não correr e não se prender muito ao tradicional. Fora a base mesmo deles, porque às vezes a gente precisa recorrer para discutir certos conhecimentos: olha, tem que entender isso aqui para poder entender isso aqui, e eles não têm, aí a gente precisa fazer todo um retrocesso. Por exemplo, concordância verbal mesmo, eles não sabem identificar um sujeito. Como é que eu vou ensinar concordância verbal? Simplesmente reproduzindo, reproduzindo, reproduzindo? Ou simplesmente eles lendo, lendo, lendo, sem poder raciocinar com o sistema? É muito difícil.

**E:** Na sua opinião, essa mudança do ensino que era antes pra agora, essa mudança de foco, foi positiva, pertinente?

**P.B:** Ela é muito pertinente, agora desde que seja trabalhada de (outra) forma. Eu acredito que tem muito ainda, a mudança que está ocorrendo em língua portuguesa ainda está em processo, ela não está totalmente concluída. Porque tem certos conteúdos que a gente aprende na teoria e quando a gente vê na prática ela não funciona muito bem ainda, ou melhor, pode ser até eu que esteja equivocado e não tenha compreendido a teoria ainda, ((incompreensível)) porque estão sempre se alterando, estão muito recentes essas alterações, principalmente em lingüística, então está dificultando um pouco até pro professor ficar atualizado e poder trabalhar isso em sala de aula. Por exemplo, trabalhar a oralidade, os marcadores de oralidade num texto. Então a gente começa a reconhecer os marcadores de oralidade num texto oral, que a gente trabalha na faculdade com aqueles recursos do NURC e etc, etc, etc. (Eita, muito legal isso) ((incompreensível)) você grava lá na faculdade, você falando, você copia, você percebe aquilo que você falou ((incompreensível)) aqui na sala de aula, com nosso aluno, vai gravar como? Vai reproduzir como? Como é que fica essa situação por falta de recurso? Então, o grande lema da educação é exatamente investimento, é atualização do professor. O conhecimento técnico da faculdade ainda não está totalmente fechado, tanto pra lingüística ((incompreensível)) Como é que a gente vai ((incompreensível)) para estar aqui na sala de aula? Então a gente tem que acabar fazendo mesclagem.

**E:** Todo livro didático, a maioria das obras que ((incompreensível)) didático pedagógico, quando vai trabalhar o ensino de língua eles começam mais ou menos igual, definindo a concepção de língua que eles têm. A gente sabe que da maneira como a gente compreende a língua, essa compreensão vai repercutir no nosso trabalho. Como você compreende a língua? O que é língua?

**P.B:** Língua é um fator social, eu penso assim, que modifica e contribui muito na sua atuação na sociedade. Então ela é o grande elo entre o que você é e o que o outro acha de você e o que a sociedade espera de você. Então essa ligação entre homem e sociedade, esse o eu e o outro, o eu e a sociedade se faz através da língua.

**E:** Tem um texto de Travaglia, eu acho que você conhece, *Gramática e Interação*, que ele começa com essa pergunta ((leitura do texto)): *Ao dar aula de uma língua para falantes nativos dessa língua é sempre preciso perguntar: “Para que se dá aulas de uma língua para seus falantes?” ou, transferindo para o nosso caso específico, “Para que se dá aulas de Português a falantes nativos de Português?* Pra você, qual a função do professor de português?

**E:** Eu acredito que é de instrumentalizar. A gente tem que instrumentalizar nosso aluno para intervir socialmente. A gente sabe que eles vêm com uma bagagem instrumental muito pobre e perto da língua falada e eles não dominam outros níveis de linguagem, outras possibilidades de uso da língua. Eu acredito que esse é o grande passo, o grande marco da língua portuguesa, instrumentalizar o aluno, não no sentido técnico, mas ter condições de que ele compreenda diferentes usos da língua e que aquele uso é adequado e esse uso é inadequado em determinada situação, para que mais tarde ele se torne autodidata, ele consiga usar basicamente da melhor forma.

**E:** Tem outro autor que se chama Antonio Augusto Batista, tem um livro dele que se chama *Aula de Português*.

**P.B:** [ O mesmo título daquele de Irandé Antunes...

**E:** É, e também esses livros são mais ou menos da mesma época. De oitenta pra noventa é que deu esse *bum* de mudança mesmo. Aí ele tem uma pergunta que é bem parecida com a de Travaglia, mas que eu

acho que complementa. Ele pergunta assim: *quando se ensina português, o que se ensina?* Em tua opinião, o que é que deve ser ensinado na aula de português?

**P.B:** Eu acredito que a língua propriamente dita como instrumento. As questões lingüísticas, as questões de uso segundo a norma culta e a língua portuguesa deu um grande *bum*. Quando a gente fala de língua portuguesa, botaram um monte de alterações para o professor de português. Depois dessas renovações lingüísticas que houve colocaram o professor como professor de leitura, professor de escrita, professor de compreensão, professor até de questão de desenvolvimento crítico do aluno, que isso é uma questão muito pessoal de (convivência cidadã) na sociedade. Você só desenvolve criticamente a partir do momento em que você desenvolve suas relações sociais. Então o professor de português é responsável pela ((incompreensível)) o aluno não sabe criticar, sobra pro professor de português, que ele não sabe ler, e na verdade não é isso só. Ele tem que desenvolver estratégias de leituras, mas além de desenvolver estratégias de leituras, fica como se fosse confinado para o professor de português desenvolver a capacidade crítica do aluno só e aí o professor de português também tem que desenvolver isso. Eu fico muito preocupado com esse foco que estão dando para língua portuguesa: o meio é esse. Às vezes até o aluno tem um pensamento crítico, mas ele não sabe se expressar. Aí sim entra a atuação da língua portuguesa, mas às vezes é cobrado da gente, professor de língua portuguesa, que o aluno desenvolva criticidade, e não é só culpa da gente. Então o grande *bum* é esse. Agora, oferecer leitura, crítica, é mais incentivar a leitura, desenvolver as possibilidades de leitura, a questão das conexões, a questão da coesão, da coerência, com o tempo e a quantidade de leitura. Então eu acho que o professor de português deve ser um grande incentivador de leitura, desenvolver bem. Aquele aluno gosta de ler aproveita, aquele que não gosta sinto muito para ele porque a gente não pode fazer milagre.

**E:** E a gramática? Até então, como você mesmo colocou, a aula de português se reduzia ao ensino de gramática normativa. Hoje, com todas essas discussões, muitos autores questionam a validade desse ensino. O que você acha a respeito disso?

**PB:** São esses mesmos autores que quando escreveram esse livro na norma culta ficaram pensando na hora em que estavam escrevendo: eu vou botar o nós antes, próclise ou ênclise? Ou melhor, às vezes nem pensam porque já sabem como usar, por ter incorporado toda aquela linguagem técnica, aquela linguagem científica que é própria, então nem isso. Então: ah, não se deve ensinar. Será? Será que não se deve ensinar? Para mim sim. Eu acho que é um conhecimento que tem mais de duzentos anos, mais de dois mil anos e não se deve jogar fora todo um conhecimento científico que foi construído em dois mil anos, pelo simples fato de a gente estar ((incompreensível)) um período de transição, de configuração do que é realmente aula de língua portuguesa. Acredito que a gente não deve jogar fora isso. Tudo bem que certas coisas a gente percebe que são inúteis. É exatamente isso, a ((incompreensível)) de português é inútil, por que eu vou ensinar pro meu aluno? Mas isso aqui é útil. E tem outra maneira? A lingüística já me respondeu como que eu vou trabalhar esse conteúdo? Não, a lingüística não me respondeu. O que é que eu vou fazer então? Vou pegar e vou ter que ensinar do modo que eu ensinava. Então não se deve jogar fora dois mil anos de conteúdo não.

**E:** Tem algumas teorias das quais você falava, como por exemplo como ensinar gramática dentro da lingüística. A gente sabe que a maioria das nossas perguntas ainda não tem respostas, outras têm respostas em andamento. Por exemplo, como ensinar gramática dentro de uma visão interacionista da linguagem? Geraldí, no texto Na Sala de Aula, propôs a prática de análise lingüística que é essa assumida pelos PCN. O que é análise lingüística? Qual a sua idéia a respeito?

**P.B:** Existem dois (focos). Acredito que Geraldí trabalhou a questão como ver a gramática. Existe a gramática que é a normativa e existe a gramática que é descritiva. Ele propõe que a análise lingüística passe por uma análise descritiva da língua. Então é observar, ((incompreensível)) e concluir regras. Eu acredito que este é um dos focos. A gente tem que observar e principalmente o professor de português

também tem que ser um grande observador da língua. Por que eu vou ensinar isso ao meu aluno se no uso isso não é aplicado? Porque o aluno chega, como já chegaram pra mim: olha professor, o senhor explicou isso aqui pra gente, mas em tal gramática do século passado eu li e tava desse jeito. Daqui que eu faça o aluno compreender que é desse jeito, desse jeito, desse jeito, por causa disso, disso e disso, é um processo. Aconteceu comigo quando eu estava ensinando no ensino médio questão do *tu* e do *vós*. Eu simplesmente fui explicar e ele ficou em dúvida: professor isso aqui eu não sabia, tá em tal gramática. Eu fui explicar que eu não ensinei o tu e o vós na conjugação e etc, etc, etc, porque não está sendo muito usado, no português não tem tanto sentido, mas é importante que ele saiba por causa disso, por causa disso, por causa daquilo. Então a gente vive esse dilema. Acredito que o dilema é esse. Quando Geraldi propôs, ele diz: vamos mudar o foco, vamos parar de normatividade e vamos sair pra descritividade, analisar lingüisticamente as ocorrências, e é o que tem sido feito. A lingüística aplicada está correndo para esse campo de observar e descrever os usos, que a língua está sempre em movimento. Mas o aluno é um investigador? O aluno é um cientista? Ele tem sim que usar, a gente tem que providenciar, mas o grande pesquisador é o professor, para saber o que ele vai ter que pesquisar, e quando a gente bota ele pra pesquisar, o professor já tem que saber de antemão o que (ele sabe), porque se não souber, que bronca isso vai dar na sala de aula. Como é que vai fazer integração didática nessa questão? Então é muito complicado.

**E:** Na hora de planejar, quais seriam as instâncias e instrumentos que você consulta? Tem alguns aqui, mas você pode colocar outros: livros didáticos disponíveis na escola, livros da própria escola, os PCN, os seus próprios conhecimentos, as experiências também. Com o tempo de aula você já lembra de muita coisa que você fez que deu certo, outras que não deram tão certo. Às vezes conversando com colegas eles dão dicas. Às vezes o coordenador na escola. Ou outros, pesquisa em revistas, jornal, internet.

**P.B:** Eu vario bastante. Eu gosto muito de trabalhar com projetos /.../ deveria ser o foco do ciclo trabalhar com projetos, que é o caso da Prefeitura do Recife, que é o ciclo /.../ mas a gente tem uma carga horária seriada. A gente vive as isoladas como se fossem séries /.../ então o ciclo é só de fachada. Para que a Prefeitura do Recife abolisse a nota inventou um conceito que não mede, tem uma falsa concepção do que é competência e habilidade. Então, como tem todos esses dilemas, ainda tentar analisar o ciclo como série não tem como a gente trabalhar com projetos. Então a gente fica preso para fazer trabalhos interdisciplinares. Mas os meus recursos, o que eu consulto é exatamente o fio que eu dou ao meu trabalho. Então eu posso consultar os livros didáticos variados, pela necessidade do aluno, em gramáticas, em revistas em internet.

**E:** Aí você escolhe um tema, por exemplo?

**G:** [E trabalho com ele. Um exemplo do que eu fiz, foi quando a gente trabalhou o filme no festival de cinema aqui da escola, *À procura da felicidade*, quando a gente trabalhou aqui. Aí eu tive que ir pra internet, eu tive que pesquisar o livro em inglês pela internet. Eles viram o livro em inglês. A gente discutiu muito sobre o livro. Então a partir disso eu montei perguntas, a gente leu outros textos, fez rodas de entrevista. É um caça-níquel. Onde tiver: ah, isso aqui é aproveitável. Na internet: ah isso aqui é aproveitável, isso aqui não é. Eu saio pesquisando em vários lugares. Baseado, obviamente, no PCN, que eu me baseio muito nele, na questão que eles colocam de trabalhar, que ele já informa ((incompreensível)) o trabalho com projeto, a pergunta, problema, fala em busca de soluções e o bom é que isso motiva mais o aluno. Mas nem sempre a gente tem uma situação, por exemplo, quando eu estou aqui na sala de aula são duas horas para terminar a aula e é um trabalho que necessitaria do aluno a tarde toda. Então, como é que eu vou trabalhar com projeto se o aluno precisa ter um incentivo maior, um trabalho mais direcionado, mais intenso? Aí fica naquele faz de conta, não é? Faz de conta que eu estou trabalhando com projeto, faz de conta que ele aprende com o projeto. A gente está no faz de conta com o ciclo. No final das contas acaba ficando muito tradicional, porque a Prefeitura enquadra ainda a questão do tradicional disfarçado de projeto.

## ANEXO 4: Material de aula da professora “A”

Quadro 2: Síntese das aulas observadas na turma “A”

AULA/DATA	CONTEDO(S) EM DESTAQUE	PRINCIPAL(IS) ATIVIDADE(S) DESENVOLVIDA(S)
01 22/05	Leitura de memórias	<ul style="list-style-type: none"> <li>Entrega das avaliações/comentários</li> <li>Cópia de trecho de texto (<b>Tr.01</b>)</li> <li>Exercício de compreensão (<b>E.01</b>)</li> </ul>
02 27/05		<ul style="list-style-type: none"> <li>Festival de cinema<sup>25</sup> –exibição do filme “Escola da vida”</li> <li>Proposta de atividade com filme: Os alunos deveriam escrever um relato do filme na perspectiva de um dos seus personagens, recontando-o como se fossem as memórias daquele personagem (<b>Pt.01</b>)</li> </ul>
03 28/05		<ul style="list-style-type: none"> <li>Festival de cinema –exibição do filme “Escritores da liberdade”</li> </ul>
04 29/05		<ul style="list-style-type: none"> <li>Festival de cinema: Exibição do filme “A procura da felicidade” –</li> </ul>
05 03/06	Leitura Tipologia textual –A Descrição	<ul style="list-style-type: none"> <li>Análise dos textos produzidos no festival.</li> <li>Leitura silenciosa do texto “Como num filme” (<b>T.01</b>)</li> <li>Resolução de exercício (<b>E.02</b>)</li> </ul>
06 05/06	Leitura Tipologia textual –A descrição A pontuação no gênero memórias –emprego da vírgula	<ul style="list-style-type: none"> <li>Análise do trecho do texto em estudo: “Transplante de menina” (<b>Tr.02</b>) ;</li> <li>Exercício (<b>E.03</b>)</li> <li>Explicação;</li> <li>Anotação no quadro (<b>A. 02</b>)</li> </ul>
07 10/06	Pontuação - Emprego do travessão;	<ul style="list-style-type: none"> <li>Correção coletiva do exercício da aula anterior;</li> <li>Diálogo sobre pontuação;</li> <li>Anotação no quadro (<b>A.03</b>)</li> </ul>
08 17/06	Pontuação –Emprego do sinal de exclamação	<ul style="list-style-type: none"> <li>Exercício (<b>E.04</b>)</li> <li>Anotação no quadro (<b>A.04</b>)</li> <li>Produção textual (<b>Pt.02</b>)</li> </ul>
09 26/06		<ul style="list-style-type: none"> <li>Festa de São João</li> </ul>
10 28/06	As expressões de passado no gênero memórias	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ler o texto “Histórias da velha Carijó” (<b>T.02</b>) e sublinhar/anotar todas as expressões que remetem ao passado.</li> </ul>

<sup>25</sup> Trata-se de uma atividade interclasses realizada anualmente na escola que nos serviu de campo de observação. Nessa ocasião, as turmas assistem a alguns filmes selecionados pela comunidade escolar (corpo de professores, alunos e funcionários da escola) e a partir do filme, trabalham temas transversais

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escrever um texto com o título “Memórias da minha infância” <b>(Pt.03)</b></li> </ul>
11 24/07	Pretérito Perfeito e Pretérito Imperfeito	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anotação no quadro <b>(A.05)</b></li> <li>• Exercício <b>(E.06)</b></li> </ul>
12 29/07	Produção de entrevistas  Produção do texto de memórias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A professora discutiu com a turma o que era necessário para produzir uma boa entrevista;</li> <li>• Depois, anotou no quadro algumas orientações para essa produção <b>(A.06)</b></li> <li>• elaboração pelos alunos de um roteiro de 10 a 15 perguntas a serem feitas com uma pessoa mais velha <b>(Pt. 04)</b> a fim de coletar informações para escrever as memórias dessa pessoa <b>(Pt.05)</b>.</li> </ul>
13 05/08	Produção do texto de memórias  Leitura da Fábula: “O lobo e o cordeiro” <b>(T.03)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura de textos selecionados para representar a turma nas Olimpíadas</li> <li>• Eleição do texto que representaria a turma;</li> <li>• Exercício <b>(E.07)</b></li> </ul>
14 12/08	Produção de texto oral	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Em trios, os alunos deveriam ler o texto “O lobo e o cordeiro” <b>(T.02)</b> procurando destacar pontos da leitura para discutir com os colegas;</li> <li>• Debate oral orientado “Direito de ter direito” <b>(Pto1)</b></li> </ul>
15 13/08	Leitura da Fábula: “O lobo e o cordeiro” <b>(T.02)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura silenciosa;</li> <li>• Resolução de exercício escrito.</li> </ul>
16 19/08		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Correção do exercício da aula anterior.</li> </ul>
17 20/08		Exibição do filme “Carandiru”
18 21/08		Exibição do filme “Carandiru”
19 28/08	Produção textual	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os alunos deveriam descrever uma cena do filme e relacioná-la à expressão “o homem é o lobo do próprio homem” <b>(Pt.07)</b></li> </ul>
20 03/09	Análise de provérbios populares	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exercício sobre provérbios <b>(E.08)</b></li> </ul>
21 04/09	Produção textual	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Correção coletiva do exercício da aula anterior;</li> <li>• proposta de produção textual <b>(Pt.08)</b> : os alunos deveriam inventar uma fábula que tivesse como moral o provérbio escolhido.</li> </ul>

**Legenda dos códigos usados: T=texto, Tr=trecho de um texto, E= exercício, A= anotações de aula Pt=Proposta de produção textual, Pto= proposta de produção textual oral.**

LISTA DE CONTEÚDOS TRABALHADOS PELA PROFESSORA “A” DO INÍCIO DO ANO ATÉ MEADOS DE SETEMBRO/08

1. Gêneros literários
2. Poemas
3. Tipologia textual –a narrativa
  - 3.1 elementos da narrativa: tempo, espaço
4. Estrutura das palavras –prefixos, sufixos, radical, vogal temática
5. Neologismos, estrangeirismos
6. Processos de formação de palavras –Derivação
7. Gênero textual *Memórias*- leitura, produção e análise
8. Tipologia textual: a descrição
9. Pontuação no texto de *memórias* –emprego de vírgulas, travessão e aspas
10. O tempo no gênero *memórias* –pretéritos perfeito e imperfeito
11. Gênero textual entrevista –leitura, produção e análise
12. Gênero textual Fábula
13. Análise de provérbios

TRECHO DE TEXTO 01: (trabalhado em 22/05/08)

Lá pelos idos de 1929, com cerca de sete anos de idade, era menino feito. Minha vida era um misto de *cowboy* com Tarzan. Onde hoje fica o Shopping Center Norte era só mato, água e muita, muita terra. Era lá meu paraíso. Meu e dos meus amigos: o Vitorino, o Zacarias... Vivia para jogar futebol, nadar, pescar e caçar passarinhos. Uma brincadeira de que gostávamos muito era “chocar o trem”. Sabe o que é isso? Era subir rapidinho no trem em movimento. Ele andava bem devagar, é claro, levando pedras da Serra da Cantareira para construir a cidade. Com o tempo seu trajeto se encheu de bairros: Tucuruvi, Jaçanã, Vila Mazzei, Água Fria e mais o que há agora. Lembra aquela musica do Adoniran? Tem a ver com esse trem...

(trecho do texto *Como num filme* de Antônio Gil Neto)

EXERCÍCIO 1: (para ser respondido após a leitura do trecho 1) em 22/05

1. Que fato o autor resgata das memórias do entrevistado nesse trecho?
2. Qual o significado da expressão “choca o trem”?
3. O que mais lhe chamou atenção?
4. Que outras aventuras e lembranças será que o autor nos reserva?

PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL 01:

Para ser feita após assistir ao filme “Escola da vida” em 27/05/08

1. Escolher um dos personagens do filme e escrever um texto do gênero memórias relatando a sua vida.

Lembre-se de que nesse gênero o autor escreve em 1ª pessoa (eu), colocando-se no lugar do personagem/entrevistado, como numa autobiografia.

TEXTO 01: (trabalhado em 03/06/08)

### Como num filme

*Antonio Gil Neto*

Não foi difícil cair nas graças de Seu Amalfi. Direto, sincero, amoroso, foi logo falando de sua vida, com um jeito meio solto, especial, como quem vai montando uma seqüência de cenas em nosso pensamento. De início, estáticas e em preto-e-branco, e, aos poucos, em impulsos coloridos. Depois de uma ou outra pergunta, quase nem precisei falar mais nada. Apenas ouvir, entregar-se à brincadeira da memória era o que bastava.

Ele foi contando, contando e imagens foram se instalando em mim como quem entra em um filme.

"Esse cheirinho de café pendurado no vento leve conduz a meu tempo mais antigo.

Pensei ouvir bem baixinho um fiapo de uma canção napolitana e tudo veio à tona. Logo lembrei-me de minha mãe torrando café, fazendo o pão, a macarronada. Bem que procuro não pensar muito para não marejar os olhos.

O começo de tudo foi na Itália. De lá vieram meus pais. Fugidos do horror da guerra, acabaram por fazer a vida aqui em São Paulo, onde nasci.

É a partir dessas lembranças que minha cabeça parece uma máquina de fabricar filmes.

Recordo muita coisa. Não só do que minha mãe contava, mais ainda das que eu vivi.

Lá pelos idos de 1929, com cerca de sete anos de idade, era menino feito. Minha vida era um misto de *cowboy* com Tarzan. Onde hoje fica o Shopping Center Norte era só mato, água e muita, muita terra. Era lá meu paraíso. Meu e dos meus amigos: o Vitorino, o Zacarias... Vivia para jogar futebol, nadar, pescar e caçar passarinhos.

Uma brincadeira de que gostávamos muito era "chocar o trem". Sabe o que é isso?

Era subir rapidinho no trem em movimento. Ele andava bem devagar, é claro, levando pedras da Serra da Cantareira para construir a cidade. Com o tempo seu trajeto se encheu de bairros: Tucuruvi, Jaçanã, Vila Mazzei, Água Fria e mais o que há agora. Lembra aquela musica do Adoniran? Tem a ver com esse trem...

Da escola não gostava tanto. Não era um bom aluno, mas era esperto, vivido. Isso sim. O que acabava ajudando em muitas situações... Em um abrir e fechar dos olhos da memória lá estão a escola, o corre-corre das crianças e todos eles, intactos e em plena labuta do dia: Dona Albertina, Dona Isabel, Seu Luís, os professores. Ainda o Seu Peter, o diretor, e Seu Luigi, o servente. Quantas vezes em meio à cópia da lousa, que seguia plena em silêncio e dever, disparava um piscar enviesado para meus companheiros de time. Quebrávamos as pontas dos lápis e com o descaramento e a falsa pretensão de deixarmos todos eles apontadinhos para a letra ficar bem desenhada e bem bonita nas nossas brochuras, lá íamos nós, atrás da porta e com a gilette em punho, armar em cochichos a melhor estratégia para o próximo jogo. Tudo lorota!

Meio moleque, meio mocinho, sempre dava algum jeito de arranjar um dinheirinho para ir à Voluntários, uma das poucas ruas calçadas do bairro, nas matinês do cine Orion.

Meu figurino era feito por minha mãe: uma camisa clara, bem limpa e passadinha com ferro de brasa. Com meus colegas ia ver o que estava em cartaz. Banguê-banguê era o melhor. Lembro-me do BuckJones, do Rin Tin Tin, do Roy Rogers e mais uma porção daqueles bambas do momento. Também me recordo do cine Vogue e de Seu Carvalho, seu dono e operador, que, ao constatar a enorme fila na bilheteria, dizia para nós, garotos, com certo orgulho solene, só haver lugares em pé. Entrávamos mesmo assim. Depois de alguns minutos já tínhamos nossos lugares escolhidos e... sentados. No escurinho do filme começado, queimávamos um barbante malcheiroso que fazia todo mundo desaparecer de nosso lugar preferido. Comédia pura, não é?

Com o passar dos anos, veio o tempo do trabalho para valer. De aprendiz de químico tornei-me o titular na fábrica de perfumes dos libaneses. Fiz de tudo lá: brilhantina, rouge, pó-de-arroz, produtos muito usados na época. Veio também o tempo do namoro sério e, com ele, o cinema com sorvete a dois. Minha vida era um filme de aventuras, mais que outra coisa. Tive de vencer muitos obstáculos. E foi um bom tempo assim.

Construir uma família não é fácil, mas, como se sabe, o amor sempre vence. Como nos filmes de amor, acabei me casando em *technicolor* e em *cinemascope*, como um galã, com minha Mercedes, mais bonita que Greta Garbo ou qualquer outra estrela de Hollywood. Com ela comecei a freqüentar o centro de São Paulo. Íamos de bonde elétrico, descíamos na Praça do Correio e andávamos de braços dados pelos pontos mais elegantes da cidade.

Misturados aos carros que pertenciam a gente muito rica, estavam os cabriolés, uma espécie de carroça puxada a cavalos... Na Avenida São João estavam os melhores cinemas: o Marabá, o Olido, com seus camarotes e frisas. Quantos filmes! “O Canal de Suez”, “O Morro dos Ventos Uivantes”, “E o Vento Levou!”. Vejo-nos direitinho, como em um musical indo para a cidade de bonde. O condutor, o Delmiro, mais parecia um bailarino, um Fred Astaire tropical, por conta dos trejeitos, malabarismos de corpo que fazia ao parar, descer, cumprimentar, receber as pessoas, acomodá-las e, enfim, conduzir o bonde.

Era mais que um motorneiro. Esse era um show à parte!

Se bem me lembro, o cinema me acompanhou a vida inteira. Isso porque sou do tempo do cinema mudo, veja você, onde os violinos e o piano faziam nossa imaginação ouvir as vozes e sentir as emoções dos artistas que passavam rápidos nas telas. Depois veio o cinema falado e para nós isso era a maior e a melhor invenção. Olhando para o que se passou, constato que fui um bom freqüentador das telas. Com chuva ou com sol!

Até nossa primeira filha, com poucos meses de idade, não impedia nossa diversão preferida! Era nossa figurante proibida. Íamos ao Bom Retiro, ao cine Lux. Lá eu conhecia todo mundo e sentávamos com a menina nos braços bem na última fila, caso precisássemos sair às pressas para acalmar um choro repentino. Assistimos a tantas histórias e nossa menina dormia profundamente. Quase sempre.

Talvez por conta de trabalho, das exigências da vida, dos cuidados com a família e mesmo com a facilidade da televisão, acabei me dando conta de que fiquei muito tempo sem ir ao cinema. Engraçado, agora que estou praticamente sozinho, em consequência das perdas que a vida nos traz, o cinema volta com toda a força. Não perco quase nada do que passa nos shoppings perto de casa. Tudo é mais confortável, imenso. Mas tudo é mais barulhento, apressado e real demais. Não sobra muito tempo para sonharmos.

Mesmo assim, quero ir a outros cinemas desta cidade que cresceu e cresce tanto. O jeito é me armar de um celular para que minha filha não fique tão preocupada comigo por causa dessas minhas novas aventuras cinematográficas."

Quando releio o que está escrito, não sei onde está o que o Seu Amalfi me contou e onde está o que projetei de sua vida em mim. Engraçado mesmo! Perdi-me nos labirintos da imaginação, onde o presente e o passado se fundem em um só desenho. A memória brinca com o tempo, como em um filme, como uma criança feliz.

Antonio Gil Neto, escritor paulista.

*Texto escrito com base no depoimento do sr. Amalfi Mansutti, 82 anos.*

ANOTAÇÃO DE AULA 01: (feita em 03/06/08)

Ao contar sua história, seu Analfi usa e abusa da descrição.

Para fazer uma boa descrição é importante reparar no objeto descrito como se olhássemos pela primeira vez. devemos trazer à lembrança sensações, impressões e informações captadas pelos nossos sentidos: cheiros, sabores, formas, cores texturas, sons. A descrição pode ser utilizada como recurso para envolver o leitor e aproximá-lo ainda mais da experiência trazida pelo autor do texto.

(extraído do kit pedagógico da olimpíada de língua portuguesa)

EXERCÍCIO 02 (para ser respondido após a leitura do texto *Como num filme* em 03/06/08)

1. Releia o texto “como num filme”. Sublinhe os trechos em que o autor faz uso da descrição. Use caneta azul.

TRECHO 02

### **Transplante de menina**

Tatiana Belinky.

[...] Na Avenida Rio Branco, reta, larga e imponente, embicando no cais do porto [...] tivemos a nossa primeira impressão - e que impressão! - do carnaval brasileiro. [...] O que nós vimos, no Rio de Janeiro, não se parecia com nada que eu pudesse sequer imaginar nos meus sonhos mais desvairados. [...]

Aquelas multidões enchendo toda a avenida, aquele curso - desfile interminável e lento de carros, pára-choque com pára-choque, capotas arriadas, apinhados de gente fantasiada e animadíssima. Todo aquele mundaréu de homens, mulheres, crianças de todos os tipos, de todas as cores, de todos os trajes - todos dançando e cantando, pulando e saracoteando, jogando confetes e serpentinas que chegavam literalmente a entupir a rua e se enroscar nas rodas dos carros... E os lança-perfumes, que que é isso minha gente! E os "cordões", os "ranchos", os "blocos de sujos" - e todo o mundo se comunicando, como se fossem velhos conhecidos, se tocando, brincando, flertando - era assim que se chamavam os namoricos fortuitos, a paquera da época -, tudo numa liberdade e descontração incríveis, especialmente para aqueles tempos tão recatados e comportados...

[...] Vi muitos carnavais daquele, participei mesmo de vários, e curti-os muito. Mas nada, nunca mais, se comparou com aquele primeiro carnaval no Rio de Janeiro, um banho de Brasil, inesquecível...

Tatiana Belinky: *Transplante de menina*, São Paulo, Moderna, 2003, pp. 101-103.

EXERCÍCIO 03 (Para ser respondido em 10/06/08 após a leitura do fragmento do texto *Transplante de menina*)

1. Que acontecimento a autora rememora? Por que ela o considera marcante?
2. Identifique os trechos em que ela descreve o que viu, sublinhando-os.
3. Agora, com uma caneta ou marcador de outra cor, sublinhe trechos em que a autora conta seus sentimentos e impressões.
4. Que recursos da língua a autora utiliza para marcar suas impressões? Para responder a essa questão atente para os trechos sublinhados na questão 3.

5. Que efeito de sentido a descrição utilizada pela autora provocou?

#### ANOTAÇÃO DE AULA 02 (Feita em 10/06/08)

A vírgula serve para separar palavras, expressões que compõe uma enumeração

As vírgulas também servem para separar uma expressão/ oração que traz uma informação a mais.

#### ANOTAÇÃO DE AULA 03(Feita em 17/06/08)

O travessão

Releia esse trecho com atenção:

*[...] e todo mundo se comunicando, como se fossem velhos conhecidos, se tocando, brincando, flertando, \_\_ era assim que se chamavam os namoricos fortuitos, a paquera da época (...)  
Aquelas multidões enchendo toda a avenida, aquele corso \_\_ desfile interminável e lento de carros (...)*

1. O que quer dizer "flertando"? e "corso"?
2. Onde você descobriu essa informação?
3. Que sinal de pontuação a autora usa para explicar ao leitor o significado dessas palavras?
5. Por que a autora acha necessário acrescentar essa explicação?

#### ANOTAÇÃO DE AULA 04(Feita em 26/06/08)

A exclamação

Releia o trecho:

*E os lança-perfumes, que é isso, minha gente!  
Quantas gostosuras! pipoca, pé-de-moleque, cajuzinho, milho verde e um quentão delicioso!*

Para que serve o emprego do sinal de exclamação?

#### EXERCÍCIO 04 (Feito em 26/06/08)

3. Pontue adequadamente as frases abaixo:
  - a) O povo se apinhava na avenida o dinheiro circulava alegremente as lâmpadas de carbureto se espangia sobre o burburinho focos de luz muito branca  
(Rachel de Queiroz)
  - b) Conforme declarei Madalena possuía um excelente coração

(Graciliano Ramos)

- c) Olhe dona Evarista disse-lhe o padre Lopez vigário do lugar veja se seu marido dá um passeio no Rio de Janeiro

(Machado de Assis)

4. Criem frases utilizando travessões para intercalar as explicações. Veja o exemplo:

Os festeiros comiam muita pamonha –comida típica do São João feita de milho

5. Trazer imagens (de revistas ou jornal) que retratem as festas juninas.

#### PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL 02 (Passada em 26/06/08 para ser feita em trios em casa)

4. Observe nas imagens o cenário, objetos, cores, formas, luminosidade, movimento, vestuário, semblante das pessoas. Agora, elabore um pequeno texto de dois ou três parágrafos sobre suas impressões sobre a festa.

#### TEXTO 02 (trabalhado em 24/07/08)

### **Histórias da velha Arigó**

*Ariadne Araújo*

O caso que eu vou contar agora mudou a minha vida para sempre. E da minha família também. Até aquela época, com apenas oito anos de idade, eu vivia uma vida calma numa pequena cidade de serra de nome Baturité, no meu Ceará. Eu era uma menina cheia de saúde, alegre e festejada por todos pela cara de anjo que Deus me deu com olhos azuis e um cabelo louro cacheado. Mas meu pai, um agricultor da região, caiu em desgraça. De repente, perdeu toda a safra com a seca que, de tempos em tempos, expulsava gente para a Capital ou outras regiões do País. Naquele ano, nos idos de 1910, depois de mais um prejuízo, ele resolveu que chegara a nossa vez de ir embora.

O destino escolhido era o distante Acre, na fronteira do Brasil com outros dois países, a Bolívia e o Peru. Igual ao de milhares de outros nordestinos na mesma situação, dispostos a arriscar tudo ou nada no Norte do País, nas imensidões e perigos da floresta Amazônica.

De tão pequena, muita coisa perdeu-se na minha memória. Mas alguns episódios nunca mais vão se apagar. O dia da partida, por exemplo. No antigo porto de Fortaleza, no bairro por nome Iracema, a gente tinha a imensa visão do mar e, lá longe, da grande embarcação que nos levaria para longe. Mas, do alto da ponte de ferro onde esperávamos o embarque, era difícil imaginar de que forma chegaríamos até o navio, cujo apito alto mandava o aviso nervoso de que já era tempo de partir. Mas logo, logo saberíamos a resposta.

Com o apito, o negócio era apressar a partida. Os adultos desciam por conta própria até o bote que nos levaria ao navio. Mas, na nossa vez, o tratamento era o mesmo dado às cargas. Para não perder tempo, cada um de nós, pequeninos, era jogado da ponte metálica para o bote onde os pais e familiares tratavam de segurar o vôo ainda no ar.

Mas, antes da minha vez, o arremesso de uma criança não deu certo. No bote, o homem não conseguiu alcançá-lo a tempo e o menino acabou batendo a cabeça e caindo no mar.

Morreu na hora. Diante de nós, em meio ao terror daquela cena, as ondas gigantes mostravam que o risco de morte estava apenas começando. .

Nos interiores da Amazônia, meu pai foi trabalhar como seringueiro, entrando pelo território da Bolívia, tirando o sustento da extração do leite branco das seringueiras, as enormes árvores de onde se tirava o látex para fazer a borracha. Nossa família foi morar nas margens de um igarapé. No meio das árvores, da vida na selva, a gente sabia que havia perigos por todos os lados. Um deles eram as patrulhas de bolivianos que andavam na área expulsando os brasileiros. Uma noite, nós já estávamos todos dormindo, um desses grupos chegou. No comando dessa patrulha, uma mulher boliviana.

A notícia era que onde eles passavam era morte certa. Mas, se isso era mesmo verdade, naquela noite fomos salvos por uma espécie de milagre. Armas nas mãos, a patrulha prendeu toda a minha família, mas a chefe me viu e se encantou comigo, com meu cabelo loiro, com meus olhos azuis, algo nunca visto por aquelas bandas, naqueles tempos. Ela perguntou o meu nome, passou a mão sobre minha cabeça e disse ao meu pai que me levasse dali para o mais longe possível. Depois, foi embora sem nos fazer mal algum.

Lembro que foi exatamente isso que meu pai fez. No dia seguinte, cedo da manhã, a família fez a mudança. Fomos morar numa área habitada por muitos outros brasileiros, já dentro do território do Brasil, onde estaríamos em segurança. Muitos anos mais tarde, quando meu pai morreu, eu, já adulta, voltei para a minha terra de nascença. Mas nunca poderia esquecer estas coisas que eu conto agora para os meus netos. Uma história cheia de riscos e de aventuras. A história da minha vida. Da minha família. Também dos primeiros trabalhadores que povoaram a Amazônia brasileira no começo do século XX.

*Texto de Ariadne Araújo, jornalista cearense, escrito com base no depoimento de Edilberto Cavalcanti Reis, neto de Alice Augusta Peixoto Cavalcante, narradora-personagem dessa história.*

#### EXERCÍCIO 05 (Trabalhado em 24/07/08)

1. Ler o texto “Histórias da velha Arigó” e sublinhar/anotar no caderno todas as palavras e expressões que remetem ao passado.

#### PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL 03 (trabalhada em 24/07/08)

1. Pense em algum lugar a que costumava ir quando era pequena. Como era esse lugar? O que ele tem de peculiar? Que sentimentos ele despertava? O que os moradores faziam neste lugar? Relembra alguma ocasião ou fato marcante? Escreva um texto com o título “memórias da minha infância”

#### ANOTAÇÃO DE AULA 05 (Feita em 29/07/08)

O passado no gênero memórias

- Pretérito perfeito: indica uma ação pontual, serve, no texto de memórias para destacar uma ação.
- Pretérito imperfeito: indica uma ação habitual, cotidiana. No texto de memórias é o tempo verbal por excelência, já que tem a função lembrar.

EXERCÍCIO 06 (Feito em 29/07/08)

1. Leia o trecho a seguir:

“Em fins de 1913, um tenente foi proposto por um colega de armas para sócio do clube comercial. Não sei por que não foi aceito. O fato causou sensação na cidade. Falou-se em represálias. Nada, porém, aconteceu.

(Veríssimo)

- a) quando ocorreu o fato?
- b) como podemos saber? Além da data, que outras palavras marcam o passado?
- c) em que tempo estão os verbos? Por que o autor usou esse tempo verbal?

2. Agora, leia esse trecho:

“meu figurino era feito por minha mãe(...) com meus colegas ia ver o que estava em cartaz (...) depois de alguns, tínhamos nossos lugares escolhidos”.

- a) Em que tempo verbal as palavras destacadas se encontram?
- b) Por quê?

ANOTAÇÃO DE AULA 06 (feita em 05/08/080)

Dicas:

- Escolha uma pessoa interessante, que tenha boas histórias pra contar e que more na comunidade há algum tempo.
- Não faça perguntas objetivas apenas e nem se limite ao questionado.
- Deixe as histórias fluírem. Lembre-se: o gênero “memórias deve conter fatos interessantes.

Temas:

- Modos de viver do passado: o jeito de namorar, freqüentar, brincar, cozinhar, relacionar-se com os pais, o modo de vestir, festejar datas especiais.
- Transformações físicas da comunidade: aparência das construções, ruas e praças de outros tempos, história da construção de edifícios, da destruição da natureza.
- Origem da comunidade: de onde vieram os primeiros habitantes, como eram as primeiras moradias.

- Eventos marcantes: uma grande enchente, uma comemoração importante, uma festa tradicional, etc

#### PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL 04 (Feita em 05/08/08)

1. Elabore um roteiro de 10 a 15 perguntas que servirão de base para entrevista.

#### PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL 05 (Feita em 05/08/08)

1. Escrever as memórias da pessoa que você entrevistou.

#### TEXTO 03 (estudado em 12/08/08)

##### **O lobo e o cordeiro**

O cordeiro bebia água no córrego que corria em um trecho de terreno inclinado, quando avistou um lobo que fazia a mesma coisa um pouco mais acima de onde ele estava. O pequeno animal bem que tentou se esconder atrás de uma moita, mas antes que pudesse fazê-lo a fera também o avistou, e como ela estava cansada e irritada com a fome que fazia seu estômago doer, foi logo perguntando com cara de poucos amigos:

- Como é que você se atreve a sujar a água que estou bebendo?

E o cordeiro respondeu:

- Senhor lobo, eu não estou sujando nada, porque como a água está vindo daí para cá, não é possível que isso aconteça.

Mas o lobo retrucou:

- Isso não interessa, porque você vai ter que me explicar por que andou falando mal de mim no ano passado.

- Mas senhor lobo, no ano passado eu ainda não havia nascido.

- Se não foi você, então foi seu irmão.

- Me perdoe, senhor lobo, mas eu não tenho irmão, sou filho único.

- Se não foi você, então foi algum conhecido seu, algum outro cordeiro, o cachorro que guarda o rebanho, ou até mesmo o pastor. O fato é que eu fui ofendido e por isso preciso me vingar.

E então o lobo avançou sobre o cordeiro indefeso, agarrou-o com os dentes e foi embora à procura de um lugar tranquilo onde pudesse comer a sua presa.

**Moral da história:** Infelizmente, a razão do mais forte é a que sempre prevalece.

Baseado em uma fábula de La Fontaine. Fernando Kitzinger Dannemann

#### EXERCÍCIO 07 (Feito em 12/08/08)

1. Identifique:
  - a) Qual é o primeiro argumento do lobo para justificar sua ameaça ao cordeiro?

- b) Com que objetivo o lobo finge estar magoado?
  - c) Qual é o contra-argumento do cordeiro?
  - d) Qual é a atitude do lobo diante desse contra-argumento?
2. Identifique:
- a) Qual é o segundo argumento do lobo?
  - b) Qual o contra-argumento do cordeiro?
  - c) Qual é a reação do lobo?
3. Identifique:
- a) Qual é o terceiro argumento do lobo?
  - b) Qual o contra-argumento do cordeiro?
  - c) Qual a resposta do lobo? O que está implícito nessa resposta?
4. No jogo de argumentos e contra-argumentos, qual dos dois tinha razão: o lobo ou o cordeiro?
5. Recorde as palavras finais do lobo:

“Necessária a vingança se faz!”

Foi mesmo por vingança que o lobo devorou o cordeiro? Justifique.

6. Identifique na fábula, a “moral” e explique que relação há entre esse ensinamento e a história do lobo e o cordeiro.
7. Nas fábulas os animais agem como seres humanos.
- a) Que modo de agir dos seres humanos é semelhante ao do lobo, na fábula?
  - b) Qual é a semelhança entre o modo de agir do cordeiro e dos seres humanos?
8. Observe uma frase em latim:

Homo homini lupus

*O homem, lobo do homem*

O que significa essa frase?

PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL ORAL 01 (Feito em 13/08/08)

1. Em trios, leia o texto O lobo e o cordeiro
2. Responda: sobre o que o texto disserta?

PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL 07 ( em 04/09/08)

1. Em seu caderno, descreva uma cena do filme “Carandiru” e relacione-a ao tema:

O homem é lobo do próprio homem.

Não se esqueça de descrever com emoção e sensibilidade.

EXERCÍCIO 08 (trabalhado em 09/09/08)

1. Observe os provérbios abaixo:
  - I- De grão em grão, a galinha enche o papo.
  - II- Em terra de cegos, quem tem olho é rei.
  - III- Quem ama o feio, bonito lhe parece
2. Agora, relacione-os adequadamente às sentenças:
 

( ) significa que, entre criaturas de todo ignorantes, podem brilhar ou conquistar altas posições indivíduos de pouco valor, apenas com um pouquinho mais de conhecimento que os demais.

( ) significa esse provérbio que não se devem negligenciar pequenas vantagens pessoais, que, acumuladas, poderão se tornar grandes.

( ) o amor transfigura aos nossos olhos as pessoas que são objetos de nossas afeições.
3. Complete os provérbios abaixo:
  - IV- Gato escaldado \_\_\_\_\_.
  - V- O hábito não \_\_\_\_\_.
  - VI- Mais vale um pássaro na mão \_\_\_\_\_.
4. Agora, explique, com suas palavras os provérbios 4,5 e 6 da questão anterior.
5. Você conhece outros provérbios? Pesquise e escreva-os abaixo.

## ANEXO 5: Material de aula do professor “B”

Quadro 3: Síntese das aulas observadas na turma “B”

<b>Aula</b>	<b>Conteúdo(s) em destaque</b>	<b>Principal(is) Atividade(s) desenvolvida(s)</b>
01 19/05	Leitura de textos literários	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura de três textos: Monte Castelo (<b>T01b</b>), trecho da Epístola aos Coríntios (<b>Tr.01b</b>), um poema de Camões (<b>T02b</b>) e um trecho de Marília de Dirceu (<b>Tr.02b</b>);</li> <li>• Discussão oral.</li> </ul>
02 20/05	Intertextualidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retomada dos textos lidos na aula anterior;</li> <li>• Anotação no quadro (<b>A.01b</b>)</li> <li>• Explicação oral</li> </ul>
03 22/05	Poema	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura de um trecho do poema “Marília de Dirceu” (<b>Tr.02b</b>);</li> <li>• Anotação de aula (<b>A.02b</b>)</li> <li>• Exercício do livro sobre o poema;</li> </ul>
04 12/06	Orações Coordenadas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anotações de aula (<b>A.03b</b>);</li> <li>• Exercício (<b>E.01b</b>)</li> </ul>
05 16/06	Conjunções –conceito e classificação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exercício do livro pág. 46 (<b>semelhante a E.01b</b>)</li> </ul>
06 17/06	Interpretação do texto “O amor de Romeu e Julieta”	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exercício do livro</li> </ul>
07 21/07	Classificação das conjunções (continuação)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exercício (<b>semelhante a E.01b</b>)</li> </ul>
08 24/07	Leitura do livro “O malungo Chico Science”	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exercício sobre o livro (<b>E.02b</b>)</li> </ul>
09 28/07	Pontuação : emprego da vírgula.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exercício (<b>semelhante a E.01b</b>)</li> </ul>
10 29/07	Pontuação: emprego do travessão	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exercício (<b>semelhante a E.01b</b>)</li> </ul>
11 05/08	Pretérito perfeito e imperfeito	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exercício (<b>E.03b</b>)</li> </ul>
12 06/08	Produção de entrevista	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exercício (<b>Pt.01b</b>)</li> </ul>
13 19/08	Leitura do livro “o malungo Chico Science”	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exercício (<b>semelhante a E.02b</b>)</li> </ul>

14 21/08	Leitura “ o malungo Chico Science”	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exercício (<b>semelhante a E.02b</b>)</li> </ul>
15 02/09	Orações Subordinadas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anotações de aula (<b>semelhante a A.01b</b>);</li> <li>• Correção do exercício da aula anterior</li> </ul>
16 04/09	Orações subordinadas adverbiais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exercício (<b>semelhante a E.01b</b>)</li> </ul>
17 11/09	Orações subordinadas adverbiais (continuação)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exercício (<b>semelhante a E.01b</b>)</li> </ul>
18 15/09	Orações subordinadas adverbiais (continuação)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exercício (<b>semelhante a E.01b</b>)</li> </ul>
19 18/09	Orações subordinadas adverbiais (continuação)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exercício (<b>semelhante a E.01b</b>)</li> </ul>
20 22/09	Orações subordinadas adverbiais (continuação)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exercício (<b>semelhante a E.01b</b>)</li> </ul>
21 07/10	Coesão	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ficha de estudo (<b>F.01b</b>)</li> <li>• Exercício (<b>E.04b</b>)</li> </ul>

**Legenda dos códigos usados: T=texto, Tr=trecho de um texto, E= exercício, A= anotações de aula Pt=Proposta de produção textual, F= ficha de estudo.**

#### LISTA DE CONTEÚDOS TRABALHADOS PELO PROFESSOR “B” DO INÍCIO DO ANO ATÉ MEADOS DE OUTUBRO/08

Variantes lingüísticas

linguagem formal

linguagem informal

Estrutura das palavras

radical

desinências verbais e nominais

vogal temática

afixos –sufixos e prefixos de origem grega e latina

consoante e vogal de ligação

Processos de formação de palavras

composição por justaposição e aglutinação

derivação: prefixal, sufixal, parassintética, regressiva e imprópria

Elementos da narrativa

personagens: protagonistas, antagonistas e secundários

tempo: cronológico e psicológico

espaço: físico e social

Narrador: observador, personagem e onisciente  
 Enredo: introdução, complicação, clímax e desfecho  
 Período composto: por coordenação e por subordinação  
 Orações coordenadas sindéticas e assindéticas  
 Conjunções: conceito e classificação  
 Pontuação –emprego da vírgula e do travessão  
 Poemas -métrica  
 Intertextualidade  
 Orações coordenadas  
 Leitura do livro “O malungo Chico Science”  
 Pretérito perfeito e imperfeito  
 Produção de entrevistas  
 Orações subordinadas adverbiais

Trecho de Texto 01b

### **I Coríntios 13:1-8**

Ainda que eu falasse as línguas dos homens e dos anjos, e não tivesse amor, seria como o metal que soa ou como o címbalo que retine.

E ainda que tivesse o dom de profecia, e conhecesse todos os mistérios e toda a ciência, e ainda que tivesse toda fé, de maneira tal que transportasse os montes, e não tivesse amor, nada seria.

E ainda que distribuísse todos os meus bens para sustento dos pobres, e ainda que entregasse o meu corpo para ser queimado, e não tivesse amor, nada disso me aproveitaria.

O amor é sofredor, é benigno; o amor não é invejoso; o amor não se vangloria, não se ensoberbece,

não se porta inconvenientemente, não busca os seus próprios interesses, não se irrita, não suspeita mal;

não se regozija com a injustiça, mas se regozija com a verdade;

tudo sofre, tudo crê, tudo espera, tudo suporta.

O amor jamais acaba; mas havendo profecias, serão aniquiladas; havendo línguas, cessarão; havendo ciência, desaparecerá;

Texto 02b

### **Amor é fogo que arde sem se ver**

Luís de Camões

Amor é fogo que arde sem se ver;

É ferida que dói e não se sente;

É um contentamento descontente;

É dor que desatina sem doer;

É um não querer mais que bem querer;  
 É solitário andar por entre a gente;  
 É nunca contentar-se de contente;  
 É cuidar que se ganha em se perder;

É querer estar preso por vontade;  
 É servir a quem vence, o vencedor;  
 É ter com quem nos mata lealdade.

Mas como causar pode seu favor  
 Nos corações humanos amizade,  
 Se tão contrário a si é o mesmo Amor.

Trecho de Texto 02b

### **Marília de Dirceu**

Tomaz Antônio Gonzaga

<p>"Pintam, Marília, os Poetas          A um menino vendado,          Com uma aljava de setas          Arco empunhado na mão;          Ligeiras asas nos ombros,          O tenro corpo despido,          E de Amor, ou de Cupido          São os nomes, que lhe dão.</p>	<p>Porém eu, Marília, nego,          Que assim seja Amor; pois ele          Nem é moço, nem é cego,          Nem setas, nem asas tem.          Ora, pois, eu vou formar-lhe          Um retrato mais perfeito          Que ele já feriu meu peito;          Por isso o conheço bem."</p>
---	--

Anotação de aula 01b

### **Intertextualidade**

Temática: quando diferentes textos discorrem sobre o mesmo assunto.

Marcada: Quando um texto se utiliza de elementos lingüísticos de outro texto anterior a ele;

Genérica: Quando um texto se apóia na formatação do gênero de outro texto.

Anotação de Aula 02b

### **Poema**

Serve para expressar sentimentos, diversão (fala dos alunos)

Características: presença de rima, estrofe e verso

Estrofação:

Pintem, Marília, os poetas	<i>A</i>	}	Intercaladas
A um menino vendado,	<i>B</i>		
Com uma aljava de setas	<i>A</i>	}	Intercaladas
Arco empilhado na mão,	<i>C</i>		
Ligeiras asas nos ombros	<i>D</i>		
O tenro corpo despido	<i>E</i>		
E de Amor, ou de cupido	<i>E</i>	}	Emparelhadas
São os nomes que lhe dão	<i>C</i>		

Anotação de Aula 03b

### Orações coordenadas

Aditivas (+) soma das frases  
 Adversativas ( $\neq$ ) idéias contrárias  
 Alternativas (1) 1 coisa ou outra  
 Explicativas (!) frases explicativas  
 Conclusivas (  $\rightarrow$  ) onde você com conclusão

Conjunções: e, mas também, nem, mas, contudo, todavia, como, nem... nem, portanto, etc.

Exemplos:

(+) a menina gosta de carinho e Roberto sempre faz carinho nela

( $\neq$ ) todos estão na sala, mas poucos prestam atenção.

(1) Cale a boca ou saia

(!) todos fizeram o exercício como o professor mandou

(  $\rightarrow$  ) todos tiraram dez, portanto todos foram aprovados

Exercício 01b

### Exercício

1. Nas frases abaixo, classifique as orações coordenadas

- a. Pagou todos os impostos, portanto, está quite com o governo.
- b. Saiu cedinho, mas não chegou a tempo.
- c. Ora faz frio, ora faz calor.
- d. Chora, que isso faz bem.
- e. Estamos muito cansados; devemos, pois, descansar.
- f. Os advogados sempre têm arrazoados por fazer e vivem às voltas com os prazos processuais.
- g. Dr. Sampaio escreveu um bilhete à família e entregou-me no mesmo dia.

Leia o texto:

O pastor “Martin Luther King Jr.” nasceu em Atlanta nos EUA em 15 de janeiro de 1929, e virou um dos maiores líderes na luta pelos direitos dos negros. Recebeu o prêmio Nobel da paz em 1964 e dedicou os 50.000 dólares aos movimentos pró-direitos civis. Organizava levantes nos EUA e por isso foi pra prisão várias vezes, entre os anos de 50 e 60. Foi assassinado em 4 de abril de 1968, na sacada de um hotel em Memphis.

- 2. No texto, há 6 verbos e uma locução verbal (verbo auxiliar+ particípio) portanto, 7 orações. Indique o sujeito desses verbos.
- 3. As 7 orações compõem os textos. O texto organiza-se em períodos. Por quantos períodos é formado o texto?
- 4. Classifique as orações que formam os 2 primeiros períodos do texto.
- 5. Divida os texto abaixo em orações e classifique-os:
  - a. A coroa deslizava brandamente, entrava n boca do rio Conumã e despertava as sardinhas meio adormecidas entre as águas, nenhum pássaro cantava, as vozes noturnas nas florestas haviam-se calado, mas nós estávamos alerta.
  - b. Luciana tira sempre boas notas, porém estuda muito pouco, logo é muito inteligente ou se serve de meios ilícitos.
- 6. Nas questões que seguem ocorrem duas frases isoladas. Reescreva-as utilizando uma conjunção que estabeleça a relação indicada.
  - a. Ele se esforçou bastante. Ele não conseguiu.

(relação adversativa)

- b. As árvores balançam. Está ventando  
(relação conclusiva)
- c. Vá a pé. Arranje uma carona.  
(relação alternativa)

## EXERCÍCIO 02b

### Perguntas sobre o livro “O malungo Chico Science”

1. O que é malungo?
2. Responda:
  - a. Nome completo
  - b. Data de nascimento:
  - c. Pai:
  - d. Mãe:
  - e. Irmãos
3. Qual o bairro em que se criou? Em que esse bairro foi importante para Chico?
4. O que ele fazia pra se divertir?
5. Que tipo de músicas o influenciaram durante a vida de criança e adolescência?
6. O que é rap?
7. Por que o rap chamou tanto a atenção de Chico Science?
8. Quais as profissões que Chico Science desempenhou?
9. O que acontecia nacionalmente com o Brasil enquanto Chico crescia?
10. Que ambientes Chico e seus amigos freqüentavam nos anos 80? E qual foi a importância desses ambientes para o grupo?

## EXERCÍCIO 03b

### Exercício

1 complete as frases com os verbos indicados:

Nossa família \_\_\_\_\_ (ir) morar nas margens de um igarapé. No meio das árvores, da vida da selva, a gente \_\_\_\_\_ (saber) que havia perigos de todos os lados. Um deles \_\_\_\_\_ (ser) as patrulhas de bolivianos que \_\_\_\_\_ (andar) na área expulsando os brasileiros. Uma noite, nós já \_\_\_\_\_ (estar) todos dormindo quando um desses grupos \_\_\_\_\_ (chegar). No comando uma mulher boliviana. A notícia \_\_\_\_\_ (ser) que onde eles \_\_\_\_\_ (passar) \_\_\_\_\_ (ser) morte certa. Mas se isso \_\_\_\_\_ (ser) mesmo verdade, naquela noite \_\_\_\_\_ (ser) salvos por uma espécie de milagre. Armas na mão, a patrulha \_\_\_\_\_ (prender) toda minha família, mas o chefe me \_\_\_\_\_ (ver) e se \_\_\_\_\_ (encantar) comigo, com meu cabelo loiro, com meus olhos azuis. Ele \_\_\_\_\_ (perguntar) meu nome, \_\_\_\_\_ (passar) a mão sobre minha cabeça e \_\_\_\_\_ (dizer) para o meu papai que me levasse para longe dali.

### Proposta de Produção Textual 01

#### Entrevista

Para as Olimpíadas de Português

1. Quem irei entrevistar?
2. Quando?
3. Onde?
4. Assunto?

#### Perguntas com a entrevistada

1. Como eram as roupas antigamente?
2. Você gostava do estilo delas?
3. Existia muita moda naquele tempo?
4. Você gostava de estar sempre na moda ?
5. Qual você prefere, as roupas antigas ou as atuais?
6. Como eram os biquínis antigamente?
7. Você achava eles bonitos?
8. Você gostava de estar sempre arrumada?

Ficha de estudo 01b:

#### **TEXTUALIDADE--A COESÃO**

A melhor maneira de articular bem as idéias da frase, principalmente na ligação entre as orações ,é empregar corretamente os conectivos, Conectivos são elementos articuladores usados entre palavras,orações ou frases,promovendo a relação entre as idéias.Na frase,em geral, funcionam como

conectivos os pronomes relativos e as conjunções. O emprego desses elementos é importante para manter a coesão das idéias e o seu encadeamento, visando a um texto mais extenso.

Faça as respostas no seu caderno. Faça com capricho e atenção. DEVOLVA ESSA FOLHA

1) Exemplo: Valter é um atleta. Foi campeão porque era o melhor.

(consequência) (causa)

Determine as causas para os fatos a seguir. Utilize o conectivo correto para expor a causa

- a- O morro desabou ----- b- Você ficará anêmico-----  
c- Não fui ao cinema----- d- Os velhos são mal-tratados

2- Exemplo: Eles me procuravam

Tempo= Antes que você chegasse, eles me procuravam

Oposição= Mesmo sabendo de minha ausência, eles me procuravam

Utilize os CONECTIVOS: Tempo (logo, enquanto, após, depois, antes que...)

Oposição (embora, mas, apesar de, porém, ao contrário de)

- a- Ninguém fará nada c- As aulas terminaram  
b- Participaremos da investigação d- Leandro comprou um computador

3- Complete as frases com conectivos que faça uma relação lógica que está subentendida:

Os jogadores da seleção brasileira enfrentarão a partida no Canadá se-----

enquanto-----para que-----mesmo que----mas----logo----porque----pois-----

4-) Observe como num texto a ligação de sentido de frase para a frase, ou de período para período depende do conectivo empregado:

Fernando de Noronha se constituirá no primeiro sítio de pesquisa em geociência de grande abrangência no país, PARA ISSO, cientistas de universidades brasileiras, do Instituto de Pesquisas especiais e do Instituto de Pesquisas Tecnológicas, chegaram a ilha onde permanecerão por tempo indeterminado.

PARA ISSO = finalidade = para que o fato concretize

Crie um novo texto, rico, para expandir bem a idéia

- a- Se for expressão de contrariedade

Fernando de Noronha se constituirá no primeiro sítio de pesquisa em geociência de grande abrangência no país. SE BEM QUE

- b- Se for expressão de tempo

Fernando de Noronha se constituirá no primeiro sítio de pesquisa em geociência de grande abrangência no país. ENQUANTO

5- Substitua as palavras repetidas por sinônimos ou da mesma área semântica. Não substitua por pronomes

- a. Sempre gostei de computadores, mas nunca entendi bem os computadores  
b. Fui ao supermercado comprar envelopes, mas hoje o supermercado está fechado.  
c. Escreva com o lápis, mas não use o lápis para coçar o ouvido  
d. Saiu de sua cidade aos 18 anos, mas nunca deixou de amar sua cidade.

6-Os parágrafos abaixo apresentam problemas de desorganização de palavras, repetições de palavras, falta de clareza, incoerências- **PROBLEMAS DE TEXTUALIDADE**. Reescreva-os de modo que resolva esses problemas. Se necessário, elimine ou acrescente palavras; altere a pontuação.

A-“Muitas pessoas pobres, ficam muitas vezes indignadas ao ver, uma outra pessoas como ela,só que não passa fome como ela,ou seja,é rica na maioria,ladrão,que rouba do povo e isso faz com que a população fique revoltada,e se manifestará em conflitos entre camadas sociais,no qual um favelado odeie outro de uma classe superior,e tendo oportunidade para acabar com o outro não vai perder a chance.”

B-“Ao chegar na casa que haviam informado para ele que estava à venda,mas que na verdade estava para alugar,logo notou que fora enganado pela pessoa que o atendeu na imobiliária e que só lhe restariam duas opções ou voltar à imobiliária em que estivera ou procurar ele mesmo,outra casa nas condições que desejava.”

7-Crie um texto pequeno seguindo uma ordem temporal explícita. Para isso empregue alguns elementos articuladores: a princípio, em seguida, finalmente, inicialmente, em segundo lugar, depois, no início, em seguida, antes que, por fim(ou enfim)

**ESTUDAR É LEGAL!!!**  
**SÓ SE APRENDE ESCREVER, ESCREVENDO!! - E LENDO BASTANTE...leia sempre!**

Exercício 04b

### Exercício

Preencha as lacunas do texto com os elementos de ligação (coesão) do quadro abaixo. Observe que é um texto dissertativo, com tese, argumentação e conclusão, e, portanto, com encadeamento entre parágrafos e farta exemplificação na argumentação.

**No entanto, porque, por exemplo, já, se, finalmente, em primeiro lugar, quanto, por outro lado, portanto, por isso, apesar de, pois**

### Alguns problemas brasileiros

\_\_\_\_\_ estarmos passando por um processo de desenvolvimento, notamos ainda inúmeras falhas em vários setores da vida nacional. Podemos citar,\_\_\_\_\_, a educação, a saúde, a agricultura e a dívida externa como pontos cruciantes. Povo e governo já estão conscientes desses problemas.

\_\_\_\_\_, há uma deterioração do plano educacional. Tanto a falta de verbas\_\_\_\_\_ a insuficiente qualificação dos professores motivam um ensino cada vez mais ineficaz e insustentável.

\_\_\_\_\_ no plano da saúde, mesmo com os progressos obtidos, regiões imensas não dispõem sequer de atendimento médico-hospitalar. Nossa medicina é centralizada, \_\_\_\_\_ os profissionais dessa área procuram instalar-se nos grandes centros, visando a uma remuneração maior e

mais fácil. É preciso, \_\_\_\_\_ atingir as regiões interioranas sem saneamento básico algum, onde populações inteiras, desnutridas, são vítimas de doenças facilmente curáveis.

Na agricultura, vemos um descompasso entre os incentivos governamentais recentes e os resultados concretos. \_\_\_\_\_, de um lado, o governo abre crédito e fornece subsídios ao lavrador, \_\_\_\_\_ percebe-se claramente a ineficácia dessas medidas por falta de infra-estrutura, como sejam: melhor distribuição de terras, conhecimento tecnológico por parte do lavrador e outros.

\_\_\_\_\_, outro fator negativo, no Brasil, é, indubitavelmente, nossa dívida externa. O déficit da balança comercial, por exemplo, é um mal que nos acompanha de longa data. A promoção do desenvolvimento suscita constantes empréstimos do exterior. Este é, \_\_\_\_\_, um problema grave, na medida em que a independência política não corresponde à independência econômica.

\_\_\_\_\_, parece-nos que o Brasil caminha, lentamente, para a superação de todos eles. E se ainda demora em atingir muitos desses objetivos, é porque, entre outros fatores, este país é grande demais e grandes são os seus problemas, \_\_\_\_\_ o nosso desenvolvimento só será conquistado por nós mesmos, por nosso trabalho, por nossa dedicação, por nossa força, por nossa vontade de promover, o quanto antes, o progresso e o bem-estar de nosso povo.