

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA (PPGLin)**

GRACIETHE DA SILVA DE SOUZA

**LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO: O TEXTO COMO PONTO DE
PARTIDA (?)**

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA

2017

GRACIETHE DA SILVA DE SOUZA

**LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO: O TEXTO COMO PONTO DE
PARTIDA (?)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGLin), em nível de Mestrado Acadêmico, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de mestre.

Área de Concentração: Linguística

Linha de Pesquisa: Texto, Significado e Discurso

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Márcia Helena de Melo Pereira.

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA

2017

	Souza, Graciethe da Silva de.
S7151	Língua Portuguesa no ensino médio: o texto como ponto de partida (?) / Graciethe da Silva de Souza, 2017. 162f.
	Orientador (a): Dra. Márcia Helena de Melo Pereira.
	Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGLin. Vitória da Conquista, 2017. Inclui referência F. 139 – 142.
	1. Língua Portuguesa – Ensino. 2. Linguística Textual. 3. Gêneros Discursivos. I. Pereira, Márcia Helena de Melo. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGLin. T. III.
	CDD: 469.07

Catálogo na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890
UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

Título em inglês: Portuguese language in high school: the text as a starting point (?).

Palavras-chave em inglês: Teaching. Portuguese Language. Text Linguistic. Text. Discursive Genres

Área de concentração: Linguística

Titulação: Mestre em Linguística

Banca Examinadora: Prof^a Dr^a Márcia Helena de Melo Pereira (Presidente-Orientadora); Prof^a Dr^a Máira Avelar Miranda (UESB); Prof^a Dr^a Daniella Lopes Dias Ignácio Rodrigues (PUC-MG).

Data da Defesa: 13 de dezembro de 2017

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Linguística

FOLHA DE APROVAÇÃO**GRACIETHE DA SILVA DE SOUZA****LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO: O TEXTO COMO PONTO DE
PARTIDA (?)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Linguística.

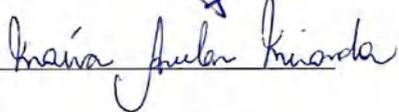
Data da aprovação: 13 de dezembro de 2017.

Banca Examinadora:

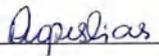
Profa. Dra. Márcia Helena de Melo Pereira
(Presidente)
Instituição: UESB

Ass.:  _____

Profa. Dra. Máira Avejar Miranda
Instituição: UESB

Ass.:  _____

Profa. Dra. Daniella Lopes Dias Ignácio Rodrigues
Instituição: PUC-MG

Ass.:  _____

A meus pais,

A ele – Painho, que está sempre pronto a apoiar e contribuir em minhas tomadas de decisões.

Ele é o motivo de eu não desistir, ele é a minha inspiração e motivação para prosseguir nas longas caminhadas diárias, para que, quem sabe, um dia, eu possa proporcionar uma velhice digna para o homem que ele é.

*Pai, pode ser que daqui algum tempo
Haja tempo pra gente ser mais
Muito mais que dois grandes amigos
Pai e filho talvez*

*Pai, pode ser que daí você sinta
Qualquer coisa entre esses vinte ou trinta
Longos anos em busca de paz*

*Pai, pode crer eu 'tô bem, eu vou indo
'Tô tentando vivendo e pedindo
Com loucura pra você renascer*

*Pai, eu não faço questão de ser tudo
Eu só não quero e não vou ficar mudo
Pra falar de amor pra você*

*Pai, sinta aqui que o jantar 'tá mesa
Fala um pouco tua voz 'tá tão presa
Nos ensina esse jogo da vida
Onde vida só paga pra ver*

*Pai, me perdoa essa insegurança
É que eu não sou mais aquela criança
Que um dia morrendo de medo
Nos teus braços você fez segredo
Nos teus passos você foi mais eu*

*Pai, eu cresci e não houve outro jeito
Quero só recostar no teu peito
Pra pedir pra você ir lá em casa
E brincar de vovô com meu filho
No tapete da sala de estar*

*Pai, você foi meu herói, meu bandido
Hoje é mais muito mais que um amigo
Nem você, nem ninguém 'tá sozinho
Você faz parte desse caminho
Que hoje eu sigo em paz
Pai*

E,

A ela – Mainha, que esteve sempre em oração a Deus por mim e por toda a família. A ela que, por nove meses, emprestou-me o próprio ventre e, hoje, todos os dias, me empresta o seu colo de mãe, mesmo não sendo digna de possuí-lo, e que me acolhe e me inspira, contribuindo diretamente para a realização de mais um sonho, com todo apoio de que precisei para esse acontecimento.

*Sabe, mãe
Hoje eu peguei você ajoelhada
Falando com Deus
Agradecendo pela benção de filhinha
Que um dia Ele lhe deu
Para alegrar seu coração nos dias seus*

*Sabe, mãe
Ainda estava em sua barriga e já sentia amor
Até a música que mais gostava
Eram as batidas do meu coração
Embalando o seu sono e as emoções*

*Mas, sabe mãe
É você a maior benção que alguém já pode ter
Já sei falar, andar, brincar e ainda sou o seu bebê
Obrigado, mamãezinha, pelas noites mal dormidas*

*Obrigado, mãe
[...] O melhor presente que eu ganhei da vida foi você [...]*

À minha irmã,

Minha caçula e querida amiga, GeisimirySouza, que tem vivenciado comigo a dor e a saudade que a ausência geográfica provoca. Ao mesmo tempo, temos nos fortalecido com a distância, aproximando-nos cada vez mais em matéria de amizade e amor. Meu mundinho fica vazio sem você, e, para minimizar a saudade, às vezes eu vou para o teu quarto e fico deitada na tua cama. Lunna me acompanha nessa empreitada; então, lá, não consigo conter as lágrimas ao lembrar de tudo que nos envolve. Saiba, minha caçula, que:

*Vim cuidar de você
Te proteger
Te fazer sorrir
Te entender
Te ouvir
E quando tiver cansada
Cantar pra você dormir*

*Te colocar sobre as minhas asas
Te apresentar as estrelas do meu céu
Passar em Saturno e roubar o seu mais lindo anel*

*Vou secar qualquer lágrima
Que ousar cair
Vou desviar todo mal do seu pensamento
Vou estar contigo a todo momento
Sem que você me veja
Vou fazer tudo que você deseja*

Porque, tão somente porque *Ubuntu*: "Eu sou porque nós somos". Você sou eu, em mim há uma parte que é você.

À Lunna, minha Lua Negra, meu Anjo, que “não habitou meu ventre, mas mergulhou nas entranhas da minha alma. Não foi plasmada do meu sangue, mas alimenta-se no néctar de meus sonhos. Não é fruto de minha hereditariedade, mas molda-se no valor do meu caráter.

Se não nasceu de mim, certamente nasceu para mim” (AUTOR DESCONHECIDO).

A ela que acompanhou e participou – ora deitada em meu colo, ora a me olhar da cama – de todo o momento de produção deste trabalho. A ela que, sem precisar usar o recurso da palavra, diz, todos os dias, que me ama. A ela que é, sim, a minha outra metade.

AGRADECIMENTOS

São tantos, e tão especiais os que participaram, direta ou indiretamente, da elaboração deste trabalho, mas, em especial, agradeço a alguns destes:

A toda minha família que, estando perto ou longe, sempre acreditou, torceu e contribuiu para o meu sucesso, sendo compreensivos com a minha ausência, durante esses dois anos, nos momentos de encontros e festejos familiares.

À minha prima, amiga e, agora, comadre Geane Nascimento. E quando as palavras não bastam para expressar o meu agradecimento e carinho que sinto por você? Com o tempo, o nosso amor amadureceu e, junto com ele, veio o respeito mútuo, e veio Cecília para encher nossas vidas de cor e sentido, e claro, ela veio para blindar os nossos sentimentos. Eu te amo, Comadre, e sei que “nem a maldade do tempo conseguirá me afastar de você”. O fato é que: “se eu tentasse definir quão especial tu és pra mim, palavras não teriam fim, definir o amor não dá, então, direi apenas obrigada, e sei que entenderás”.

À tia Lucinha, que há vinte e um anos, na garagem da minha avó, começou a me ensinar as primeiras letras. Graças a ela – que, com maestria, não permitiu que as dificuldades do ensino na roça fossem uma barreira para o aprendizado –, hoje, tenho a alegria de subir mais um degrau nessa longa caminhada da vida.

À Lu. Eu e ela temos destinos – cada vez mais – itinerantes, e é nesse processo de imigração, exílios e desexílios que nos encontramos, nos afirmamos, que vamos em busca de uma caminhada que ultrapasse os limites da superficialidade. É exatamente dentro da liquidez das nossas identidades, nessas idas e vindas, que está o amadurecimento dos nossos sentimentos e a prova de que podemos, sim, ser “amigas mesmo depois do fim”, pois, “nossa amizade o Senhor escreveu, nós somos prova do cuidado de Deus”.

À Lanne, minha amiga, que conseguiu compreender que a minha ausência e a distância geográfica que nos separa são insuficientes para diluir o amor e o carinho que temos uma pela outra.

À minha amiga e professora Simone Moura, que cuidou dos meus meninos (alunos), quando precisei pedir exoneração para a realização deste trabalho. Com a mudança de estação, algo aconteceu, de uma vida confortável para um novo desafio, e, em meio a tudo isso, houve um

encontro de alma: a gente se encontrou, amiga, e, desde então você vem cuidando de mim. Que bom que a vida é mesmo um vai-e-vem, e, que, em algum ponto, se repete na estação, onde reencontrei você, e, se tem gente que chega para ficar, fique! Não posso perder você.

Às minhas colegas da linha de pesquisa “Sentido e Discurso”:Thaiane Luz, Milca Luz, Jokasta Pires, Ana Cláudia Queiroz, Hayat Pinheiro, Poliana Almeida, Tatiane Alves e Patrícia Lemos. Meninas que se ajudaram e passaram pelas principais angústias e dificuldades juntas. O que ficará para sempre, sem dúvidas, são o respeito, a admiração e a amizade que criamos.

À Patrícia Lemos, mais um anjo que o Criador enviou para me ajudar; para me acolher, na verdade, e com direito a uma legião: toda a sua família. Jamais terei como retribuir tudo o que fizeram por mim. Devolvo toda a gentileza com a minha eterna gratidão e com muito, muito amor por vocês.

À Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), de um modo geral ao Campus de Vitória da Conquista-Ba; de modo particular, à coordenação e aos professores do Programa de Pós-Graduação do Mestrado em Linguística (PPGLin) e a toda equipe de servidores e funcionários da instituição. Sendo pública e gratuita, essa universidade possibilitou o meu êxito acadêmico: da roça para a universidade, de modo que o meu sonho de lecionar está cada vez mais próximo de se tornar realidade. A essa universidade devo todo o meu crescimento e amadurecimento acadêmico, intelectual, político e ideológico.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), instituição pública de fomento a pesquisas científicas e tecnológicas do estado da Bahia. Sem esse amparo, certamente, não teria conseguido realizar esta pesquisa.

A Gredson Santos, ex-professor da graduação em Letras, por me incentivar e contribuir para que eu continuasse trilhando o caminho acadêmico.

À professora Fernanda Maria Almeida, que, como um Anjo enviado por meu Criador, ajudou-me a superar as diversas dificuldades – que insistiam em me fazer desistir –, nos primeiros meses do Mestrado. Sem você, Fernanda, teria sido muito mais difícil, para não dizer impossível. Lembrar-me-ei sempre do que disse quando eu procurava uma maneira de te

agradecer pelo que estava fazendo por mim. Você simplesmente falou: “faça o mesmo por alguém, um dia”. Serei eternamente grata, pois você me ajudou a ser menos egoísta e mais humana.

À Julinha, minha prozinha de História do Ensino Médio. Aquelas palavras de incentivo, aquele carinho, aquele cuidado são inesquecíveis e foram imprescindíveis. Você acreditou em mim de um jeito que eu mesma não acreditava. Obrigada por toda ajuda!

À professora Daniella Lopes Dias Ignácio Rodrigues por ter aceitado o nosso convite para participar da banca de defesa.

À Maíra Avelar e à Edvania Gomes, professoras do Mestrado em Linguística, que participaram da banca de qualificação desta dissertação, que, com suas leituras cuidadosas, apontaram as principais fragilidades do trabalho e sugeriram novos caminhos.

À Márcia Helena, minha orientadora. Diante dela, muitas vezes, fiz-me forte, quando, na verdade, só queria sair correndo, chegar em casa, entrar em meu quarto e chorar. Algumas vezes, contudo, a intensidade com que as lágrimas me tomavam era tanta que não havia tempo suficiente para chegar em casa. Ainda no meio do caminho, sentia o seu calor e liquidez pelo meu rosto. No entanto, foi graças às suas orientações que o meu trabalho ganhou corpo. Agradeço pelos diversos momentos em que se destituiu da função de professora, incorporando o que tem de mais belo: a sensibilidade de lidar com o outro, pois, mesmo sem saber, pôde apagar as minhas lágrimas de angústias, que, por vezes, ultrapassaram o universo acadêmico. Agradeço, sobretudo, pelo desafio de me aceitar como orientanda, por acreditar que no final de todos os encontros de orientação teria um resultado: aqui está.

E, finalmente, mas não por fim, agradeço ao meu Criador, protetor e cuidador divino, simplesmente por ter a oportunidade de agradecer. A Ele, não consigo palavras suficientes para expressar a minha gratidão, meu amor e honra de, mesmo com tantas dificuldades, não perder a essência de continuar acreditando n’Ele e em amanhães melhores. Então, a Ele entrego a minha própria vida como forma de agradecimento.

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.* É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.

(Bakhtin)

RESUMO

O ensino de língua materna, nas últimas décadas, tem sido centro de debates e discussões por linguistas, professores e educadores, os quais discutem os objetivos desse ensino, as diversas possibilidades de conduta que o professor pode seguir em sala de aula com base em distintas concepções de linguagem, entre outros amplos e variados aspectos. Nesse sentido, considerando essas discussões, e depois de instituídos os documentos oficiais (PCNs), procuramos investigar o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa realizado em uma escola de Ensino Médio do interior da Bahia, para averiguarmos como tem sido realizado esse ensino, nesta escola, nos idos de 2017. Para alcançarmos os objetivos propostos, inserimo-nos na escola e observamos as aulas de Língua Portuguesa em duas turmas, de segundo e terceiro anos, respectivamente, no período equivalente a um trimestre letivo. Utilizamos, como instrumentos de coleta de dados, o diário de bordo, no qual foram anotados os procedimentos utilizados nas aulas observadas, e um questionário destinado aos sujeitos da pesquisa (professores de Língua Portuguesa), cuja finalidade foi a obtenção de informações adicionais relevantes para a análise dos dados. Respaldamo-nos na teoria dos gêneros discursivos e nas concepções de língua e linguagem propostas por Bakhtin (2011; 2014). Para o autor, a língua é dialógica e precisa ser compreendida em uma perspectiva interacional e os gêneros do discurso são “tipos relativamente estáveis de enunciado”, os quais organizam e concretizam nossas ações linguísticas. Também fundamenta nossa pesquisa a Linguística Textual, que incorpora à sua teoria as ideias de Bakhtin. Sendo assim, o ensino de língua materna deve adotar como ponto de partida o texto, sob a roupagem dos diversos gêneros discursivos/textuais, conforme indicam os PCNs (BRASIL, 1999), também foco de nossas discussões, e autores como Koch (2011), Antunes (2005; 2008; 2009), Marcuschi (2008), Geraldi (2011), Bezerra (2007), Bunzen (2006), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), entre outros. De modo geral, nossos resultados apontam para o fato de que as aulas observadas foram alicerçadas, em sua grande maioria, em ensino de gramática normativa ou de historiografia literária, sendo o texto utilizado como “disfarce” para trabalhar a gramática ou as características estilísticas ou históricas da literatura. Por isso, ainda é necessário fundamentar o trabalho com o texto em concepções mais sociointeracionistas da linguagem, tendo por base os gêneros discursivos, conforme conjecturam os PCNs, de modo que o ensino de Língua Portuguesa possa formar, efetivamente, cidadãos crítico-reflexivos, isto é, sujeitos conscientes e conhecedores da competência discursiva da linguagem, sendo capazes de adequá-la aos diferentes contextos sociocomunicativos.

PALAVRAS-CHAVE

Ensino. Língua Portuguesa. Linguística Textual. Texto. Gêneros Discursivos.

ABSTRACT

The native language teaching, in recent decades, has been the focus of debates and discussions by linguists, teachers, and educators, which discuss the objectives of this teaching, the wide range of behavioral possibilities that the teacher can follow in class based on different language conceptions, among others wide and various aspects. In this regard, considering these discussions, and after settled the official documents (PCNs), we seek to investigate the teaching-learning process of the Portuguese language held in a high school from an interior city of Bahia, to found out how this teaching has been carried out, at this school, in 2017. For achieve the proposed objectives, we enter at school and observe Portuguese language classes in two classrooms of the second and the third year of high school, respectively, in a period equivalent to one quarter of the school year. We use, as a data collection instrument, the logbook, in which were noted the procedures used in the observed classes and a questionnaire intended for investigation subjects (Portuguese language teachers), whose purpose was to get relevant additional information to data analysis. We anchor in the discursive genres theory and in language conceptions proposed by Bakhtin (2011/2014). According to the author, the language is dialogic and needs to be understood in an interaction perspective and genres of discourse are “relatively stable types of statement”, which organize and achieve our linguistic actions. Our research is also based on Text Linguistics, which incorporates Bakhtin’s ideas to its theory. Thus, the native language teaching must embraces as a starting point the text, under the guise of many discursive/textual genres, according to PCNs (BRASIL, 1999), also on the basis of our discussions, and authors such as Koch (2011), Antunes (2005/2008/2009), Marcuschi (2008), Geraldi (2011), Bezerra (2007), Bunzen (2006), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), among others. In general, our results point out that the classes observed were based, in their majority, on teaching linguistic prescription or on renowned literary, being the text used as a “disguise” to work on grammar or on the stylistic or historical characteristics of the literature. Therefore, the work still needs to be more reasoned on the text in language social interactionist conceptions, based on discursive genres, according to the PCNs, so that the Portuguese language teaching could form, effectively, critical-reflexive citizens, that is, aware and experts individuals of the language discursive competence, being able to adapt it to different social communicative contexts.

KEYWORDS

Teaching. Portuguese Language. Text Linguistic. Text. Discursive Genres.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Primeira aula do curso A.....	75
Quadro 2 - Segunda Aula do curso A.....	78
Quadro 3 - Terceira aula do curso A	81
Quadro 4 - Quarta aula do curso A.....	83
Quadro 5 - Quinta aula do curso A.....	85
Quadro 6 - Sexta aula do curso A.....	87
Quadro 7 - Sétima aula do curso A	90
Quadro 8 - Oitava aula do curso A.....	93
Quadro 9 - Nona aula do curso A	95
Quadro 10 - Primeira aula do curso B.....	104
Quadro 11 - Segunda aula do curso B.....	107
Quadro 12 - Terceira aula do curso B.....	108
Quadro 13 - Quarta aula do curso B.....	112
Quadro 14 - Quinta aula do curso B.....	113
Quadro 15 - Sexta aula do curso B.....	115
Quadro 16 - Sétima aula do curso B.....	117
Quadro 17 - Oitava aula do curso B	118

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
2 (RE)CONSTRUINDO OS CAMINHOS QUE LEVARAM À CRIAÇÃO DE DOCUMENTOS OFICIAIS NORTEADORES DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL	25
2.1 GRAMÁTICA E ENSINO: CONCEITOS, CONCEPÇÕES E TIPOS.....	32
2.2 OS PCNS COMO POSSIBILIDADE DE CONSTRUÇÃO DE NOVOS DIRECIONAMENTOS PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA.....	37
2.3 OS PCNS DO ENSINO MÉDIO: OUTROS OLHARES.....	41
3 AS PRÁTICAS DE LINGUAGENS À LUZ DOS MOLDES DOS GÊNEROS DISCURSIVOS: O ÓBVIO QUE AINDA PRECISA SER DITO.....	44
3.1 O CONCEITO DE GÊNERO DO DISCURSO	44
3.2 A LINGUÍSTICA TEXTUAL E A (RE)ELABORAÇÃO DOS CONCEITOS DE LÍNGUA, TEXTO E SUJEITO: IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA	51
3.3 OS GÊNEROS DISCURSIVOS/TEXTUAIS NO ENSINO MÉDIO: O QUE DIZEM OS PCNS?	62
3.4 AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS COMO PROCESSO METODOLÓGICO PARA O ENSINO POR MEIO DE GÊNEROS.....	67
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	70
5 A ANÁLISE DOS DADOS: AS AULAS EM EVIDÊNCIA.....	74
5.1 DESCRIÇÃO, ANÁLISE E REFLEXÃO DOS DADOS REGISTRADOS NO DIÁRIO DE BORDO.....	74
5.1.1 As aulas de língua portuguesa no segundo ano do curso A	75
5.1.2 Discussão dos resultados, formação da professora A e sua prática docente: análise do questionário.....	97
5.1.3 As aulas de língua portuguesa no terceiro ano do curso B.....	104
5.1.4 Discussão dos resultados, formação da professora B e sua prática docente: análise do questionário.....	120
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132
REFERÊNCIAS	142
ANEXO A – TEXTO LITERÁRIO I	146

ANEXO B – TEXTO LITERÁRIO II.....	147
ANEXO C – TEXTO LITERÁRIO III	148
ANEXO D – ATIVIDADE I	149
ANEXO E – IMAGEM I.....	150
ANEXO F – IMAGEM II	151
ANEXO G – ATIVIDADE II.....	152
ANEXO H – TEXTO INFORMATIVO	154
ANEXO I – ATIVIDADE III.....	155
ANEXO J – INFORMAÇÕES SOBRE PROJETO DE LITERATURA.....	156
ANEXO K – ATIVIDADE IV	157
ANEXO L – ATIVIDADE V	158
ANEXO M – TEXTO RETIRADO DE JORNAL	159
APÊNDICE A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS.....	160

1 INTRODUÇÃO

Cotidianamente, somos convidados, implícita ou explicitamente, a nos posicionarmos a respeito de questões familiares ou sociais, preencher requerimentos ou simplesmente ler um romance ou uma notícia de jornal. A execução de todas essas atividades só é possível por meio da língua(gem). É exatamente na/pela linguagem que nos constituímos sujeitos; é ela – a língua –, em função, a mediadora entre o homem e o mundo (BAKHTIN, 2011). Essa mediação acontece sob a forma de um texto – oral ou escrito –, materializado em algum gênero do discurso, os quais são, para Bakhtin (2011, p. 262), “os tipos relativamente estáveis de enunciados” que organizam a vida humana.

A linguagem, portanto, possibilita-nos atuar nas mais diversas situações sociointeracionistas, numa dinâmica capaz de abranger desde as práticas de linguagem mais corriqueiras às mais formais. O primeiro caso – o uso da língua em situação mais prática – é garantido, via de regra, no contexto familiar imediato. Já no segundo – em situações mais formais, que manifesta posicionamento político-ideológico – precisa-se mais do que o ambiente natural de aquisição da língua. Justamente aí, determina-se o papel da escola: ensinar usos não corriqueiros da língua (MARCUSCHI, 2008).

A principal protagonista nessa tarefa é, sem dúvida, a disciplina de Língua Portuguesa. Entretanto, não será com a inserção de demasiados conteúdos voltados para o sistema linguístico, fechado em si mesmo, como era o ensino de língua materna até a década de 1970, que se alcançará o objetivo – já previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – de formar cidadãos crítico-reflexivos. Os PCNs, resultantes, justamente, dos estudos mais atuais na área da linguagem, trouxeram novos caminhos e novas possibilidades para o ensino de Língua Portuguesa na escola, ao propor que este esteja ancorado nos diversos gêneros discursivos.

Na verdade, o ensino de português, tradicionalmente, esteve pautado em aspectos internos à língua, através de uma orientação estritamente gramatical. Porém, desde meados do século XX, com a virada pragmática, a ciência linguística, sobretudo a Linguística Textual, tem buscado uma nova perspectiva para o estudo de língua materna, considerando, para isso, não apenas as estruturas internas da língua, mas – sobretudo – uma gama de fatores externos a ela, tais como: aspectos históricos, sociais, políticos e culturais que estão intrinsecamente ligados à língua que o sujeito utiliza em suas práticas comunicativas diárias. Para tanto, foi necessário reavaliar as concepções de língua, linguagem e texto atrelados ao ensino, de modo que vigore um ensino de língua que a conceba como uma construção sócio-historicamente

situada, conforme orientam Marcuschi (2008), Antunes (2005), Koch (2011), os PCNs (BRASIL,1999), dentre outros teóricos.

É preciso considerar, entretanto, que, quando começamos a frequentar os espaços formais de ensino, já temos um arcabouço linguístico oral bastante amplo, adquirido no seio familiar. Porém, quanto à produção de textos formais, orais ou escritos, esta precisa ser ensinada, mas esse ensino deve ser planejado e supervisionado, possibilitando ao aluno produzir textos eficazes nas mais variadas situações, de modo que suas produções se aproximem ao máximo do contexto real de uso e sejam comprometidas com a cidadania.

As atividades voltadas para a gramática e para a leitura, por muito tempo, ocuparam o centro do ensino de língua, visto que o ensino por meio de gênero é um evento relativamente recente. Timidamente, as práticas de escrita apareciam na escola, mas o ensino formal e sistemático do escrever só começou a surgir por volta da década de 1960, fruto de reflexões acerca do ensino da Produção Textual. Todavia, segundo Bunzen (2006, p. 144, destaque do autor), “continuamos não encontrando um espaço dedicado ao ensino de produção escrita, pois o texto ‘era tomado como objeto de uso, mas não de ensino-aprendizagem’”.

Nesse sentido, é preciso priorizar uma transposição didática de gêneros que favoreça o desenvolvimento da competência sociodiscursiva do aprendiz, a partir de uma abordagem sociointeracionista e situada da linguagem, tornando-o capaz de atuar linguisticamente nas mais diversas situações comunicativas. Contribuem para isso os estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), os quais propõem que o ensino do texto deve ser realizado por meio de sequências didáticas, que são um conjunto de atividades planejadas e organizadas sistematicamente em torno de um gênero.

Tendo em vista o contexto do ensino de língua portuguesa, conforme evidenciamos na discussão acima, perguntamo-nos, nesta dissertação: *as atividades propostas na sala de aula consideram as condições de produção, os propósitos comunicativos e as características formais em que os gêneros são construídos e praticados, segundo o que propõem as teorias ligadas aos estudos dos gêneros?* Para responder a essa pergunta, propusemo-nos investigar, cientificamente, em uma escola pública de Ensino Médio, como o ensino de língua materna tem se configurado, após as vastas discussões em torno desse assunto.

Acreditamos que a realidade pedagógica de muitas escolas, no que diz respeito ao ensino e aprendizagem de língua materna, ainda não condiz com a perspectiva sociointeracionista da linguagem, haja vista o fracasso escolar de uma considerável quantidade de recém-formados, registrado em situações de avaliação, como em vestibulares, Exame Nacional de Ensino Médio (Enem), concursos, entrevistas de emprego etc. Quase

sempre, ao serem inseridos em situações sociocomunicativas reais, que lhes requisitem adequação linguística ou a produção de um texto escrito ou oral em gêneros e tipos específicos, há a hesitação por parte desses recém-formados, que passaram cerca de dez anos de suas vidas estudando a Língua Portuguesa na escola. Diante disso, acreditamos que o ensino dessa disciplina ainda apresenta fragilidades, seja devido a um ensino prescritivista, com base na gramática normativa, ou em concepções de linguagem fundamentadas na ideia de representação do pensamento ou código/estrutura, apenas. Ou porque o texto, enquanto prática social, enquanto lugar de interação, ainda é desconsiderado, cedendo lugar a uma análise conteudística, assinalada em perguntas como “o que o autor quer dizer?” (representação do pensamento)”, ou como pretexto para trabalhar questões metalinguísticas, com base na gramática normativa. Essa é a nossa hipótese.

Nesse sentido, o nosso principal objetivo é investigar o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa em uma escola de ensino médio localizada no interior da Bahia, observando se as práticas pedagógicas por ela apresentadas condizem com a perspectiva dos gêneros discursivos, considerando as condições de produção, os propósitos comunicativos e as características formais em que os gêneros são formados e praticados, conforme solicitam os PCNs. Assim, levando em consideração o desenvolvimento das pesquisas linguísticas e depois de instituídos os documentos oficiais (PCNs), perguntamo-nos: como tem sido realizado esse ensino, em 2017, nessa escola? Para tanto, elegemos como campo de pesquisa uma escola localizada nas proximidades de uma Universidade Estadual, situada no interior da Bahia.

Dessa forma, para a discussão dos aspectos supracitados, definimos como objetivos específicos da pesquisa:

1. Identificar os gêneros/tipos textuais mais utilizados nas aulas de língua portuguesa;
2. Observar a metodologia utilizada no ensino de Língua Portuguesa, com o propósito de estabelecer um cotejo entre o que se faz na escola e o que propõem os PCNs de língua portuguesa e pesquisas linguísticas que se dedicaram ao assunto, como a pesquisa desenvolvida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004);
3. Analisar as atividades propostas na sala de aula, observando os princípios de textualidade considerados nas propostas.

Justifica-se, pois, a realização desta pesquisa, pela inquietação da pesquisadora acerca de como o ensino de Língua Portuguesa tem se configurado na escola básica, especificamente

no Ensino Médio, a ponto de não garantir aos alunos que concluem esse nível de ensino o domínio político de sua própria língua. A língua é, sem dúvida, um instrumento de poder, principalmente na modalidade escrita – já que vivemos em uma sociedade grafocêntrica. Entretanto, não são poucas as vezes em que nos deparamos com situações de reprovação de candidatos em entrevistas de emprego, em processos seletivos, como vestibulares, em exames como o Enem e outros concursos públicos, devido ao mau desempenho nas provas discursivas.

Apesar de a pesquisadora não estar atuando em sala de aula, pois, ao concluir a licenciatura em Letras, logo iniciou os estudos no curso de Mestrado em Linguística, oferecido pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), cuja pesquisa se materializa nesta dissertação e, apesar de não ter experiência na docência, sempre se interessou pelo ensino e aprendizagem de língua materna. Ainda na graduação, a pesquisadora participou do projeto “Gêneros textuais na sala de aula”, desenvolvido no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência¹ (PIBID), que também impulsionou seu interesse pela temática. Estando em sala de aula como bolsista PIBID, por um período de dois anos, pôde perceber algumas fragilidades no ensino, das quais tratamos ao longo desta introdução, que contribuíam para o mau desempenho das competências sociocomunicativas do educando. Nesse ínterim, surge com o mestrado a oportunidade de pesquisar, em nível científico, como o texto tem sido abordado em sala de aula, já que acreditamos, em consonância com os teóricos da área, que ele pode contemplar, de maneira mais satisfatória, as questões que envolvem o ensino de Língua Portuguesa, inclusive as de níveis políticos, ideológicos, sociais, históricos etc.

Além disso, a despeito das muitas discussões em torno dessa temática, não encontramos trabalhos semelhantes ao que estamos realizando. Geralmente, as pesquisas nessa área caminham na direção de trabalhos como os de Neves (1994) e de Bunzen (2009). Neves (1994) realizou uma pesquisa, cujos instrumentos de coleta de dados foram questionários e entrevistas, aplicadas a seis grupos de professores, de quatro cidades diferentes do estado de São Paulo, totalizando 170 indivíduos, com o objetivo de verificar se os professores de Língua Portuguesa trabalhavam com gramática em suas aulas. Os resultados mostraram que todos os professores envolvidos na pesquisa ensinavam gramática e que a

¹O PIBID atua como uma estratégia de incentivo ao futuro professor e de melhor qualificá-lo para exercer sua profissão. Veem-se, através do programa, os discursos teórico-metodológicos se materializarem. Ao estar em contato com o futuro ambiente de trabalho, o graduando da licenciatura pode experimentar, ou pelo menos vivenciar, na prática, as discussões tecidas teoricamente nos espaços acadêmicos. Dessa forma, a distância existente entre os discursos teóricos e a prática docente diminui significativamente, possibilitando ao futuro profissional presenciar e participar da realidade cotidiana da escola.

maioria a ensinava numa perspectiva normativista. Esses professores, segundo Neves (1994), quando usam o texto – pois este passa a ser o elemento basilar do ensino de língua materna –, fazem-no com a pretensão de trabalhar a gramática normativa.

Já as investigações de Bunzen (2009) têm o objetivo de averiguar, em um contexto específico, como o livro didático de língua portuguesa, adotado em uma escola pública paulista, interfere na construção do projeto didático autoral das professoras investigadas. O olhar do autor vai além da representação do professor de língua materna como executante que realiza o trabalho docente prescrito apenas pelo livro didático. Por isso, tomando o livro didático de língua portuguesa como um gênero do discurso, realiza uma análise discursiva do texto didático e de suas características textuais/discursivas, no intuito de interpretar o projeto didático autoral de uma coleção de livros didáticos de ensino fundamental II. Dessa maneira, o autor faz observação participante, gravação em áudio de aulas, produção de notas de campo, análise documental (do LDP, dos cadernos dos alunos etc.), a fim de apreender de que forma os professores e os alunos replicam e produzem ações responsivas em relação ao projeto didático autoral do LDP (BUNZEN, 2009).

Desse modo, são pesquisas que envolvem entrevistas com os professores, análise de material didático, mas com objetivos distintos: investigar, por meio de entrevistas, a concepção de gramática empregada em determinadas escolas (NEVES, 1994) ou refletir sobre os usos do livro didático de Língua Portuguesa, em determinada escola (BUNZEN, 2009). O que estamos fazendo nesta dissertação é semelhante, mas em pontos específicos: observamos as aulas de Língua Portuguesa, numa escola específica, também fizemos anotações em diários e lançamos mão de questionários para cruzamento de dados. Contudo, realizamos nosso trabalho em uma perspectiva diferente, qual seja: verificar se o texto, sob o prisma dos gêneros discursivos, é o ponto de partida desse ensino, nessa escola.

No que concerne aos aspectos estruturais desta dissertação, esta foi segmentada em seis capítulos. Portanto, além desta introdução, a sua estrutura composicional é detalhada a partir de agora.

No **segundo capítulo**, apresentamos uma breve abordagem da história do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, desde a chegada dos europeus até a criação de documentos oficiais, como as Leis de Diretrizes e Bases (LDBs) e os PCNs para a educação básica. Mostramos, neste capítulo, que o cenário brasileiro estava carregado de questões sociais, econômicas, ideológicas e políticas, as quais refletiam diretamente no ensino da língua materna.

Na sequência, utilizamos, no **terceiro capítulo**, uma abordagem teórica em torno do ensino de língua materna, refletindo acerca dos seus objetivos, das concepções de linguagem, língua, texto e sujeito que devem ser seguidas em sala de aula, tendo em vista a importância da linguagem na vida humana. Para isso, abordamos os principais conceitos adotados pela Linguística Textual, quando se refere ao ensino e aprendizagem de língua materna. Assim sendo, tratamos dos gêneros discursivos/textuais na perspectiva bakhtiniana, assumindo que o texto, sob a roupagem dos mais diversos gêneros, principalmente os de circulação pública, deve ser a base para o ensino; fizemos, também, a distinção entre gêneros e tipos textuais, a partir das considerações de Marcuschi (2008); e discutimos a respeito de como o ensino por meio dos gêneros discursivos pode ser realizado em sala de aula, assumindo que as sequências didáticas, propostas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), podem ser a alternativa mais eficaz para isso. Por fim, discutimos como se dá a orientação do ensino por meio dos gêneros nos PCNs.

No **quarto capítulo**, descrevemos o modo como o trabalho foi planejado, apresentando o campo da pesquisa (desde a escolha do local aos procedimentos de entrada em campo) e os mecanismos e instrumentos utilizados para a coleta, análise e interpretação dos dados.

No **quinto capítulo**, descrevemos as aulas às quais assistimos, conforme coletadas e registradas em diário de bordo e analisamos teórico-metologicamente cada uma delas, segundo as abordagens contemporâneas, principalmente a Linguística Textual, que fundamentam o ensino de Língua Portuguesa. Ao final da descrição e análise das aulas de cada professora, fizemos uma discussão geral dos resultados nelas encontrados, cruzando-os com os dados do questionário aplicado às docentes.

Por último, nas **considerações finais**, apresentamos algumas ponderações acerca das discussões tecidas no âmbito deste trabalho, mostrando que o ensino de Língua Portuguesa, na escola em questão, possui pontos condizentes e divergentes com as propostas teóricas que embasam o ensino e aprendizagem de língua materna. De modo geral, nossos resultados apontam para o fato de que ainda é necessário fundamentar o trabalho com o texto em concepções mais sociointeracionistas, conforme conjecturam os PCNs, de modo que o ensino de Língua Portuguesa possa formar, efetivamente, cidadãos crítico-reflexivos, ou seja, sujeitos conscientes e conhecedores da competência discursiva da linguagem, capazes de adequá-la aos diferentes contextos sociocomunicativos, tendo os gêneros discursivos um importante papel nesse processo.

Acreditamos, portanto, que este trabalho pode contribuir – a partir das discussões teóricas no campo dos estudos linguísticos que aqui fomentamos – com os pesquisadores/professores que atuam na educação básica e com os demais interessados nas discussões em torno do ensino de língua materna, de modo geral, e de Língua Portuguesa, de modo específico.

2 (RE)CONSTRUINDO OS CAMINHOS QUE LEVARAM À CRIAÇÃO DE DOCUMENTOS OFICIAIS NORTEADORES DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

A educação no Brasil sempre foi atravessada por uma série de questões, sobretudo sócio-econômico-políticas, até democratizar-se e passar a ser um direito de todos os cidadãos e um dever do Estado brasileiro oferecer um ensino de qualidade e gratuito para todos, a partir de meados do século XX. Por razões políticas, o ensino de língua materna, nesse caso de Língua Portuguesa, nem sempre teve um espaço definido na educação brasileira. Até alcançar o *status* de disciplina e inserir-se no currículo oficial, o português passou por uma construção que envolveu, dentre outros fatores, mudanças de nomenclatura e de objetivos de ensino, possuindo, contemporaneamente, um valor incontestável no cenário educacional brasileiro. Assim sendo, trataremos, neste capítulo, portanto, dos caminhos que levaram à consolidação da educação no Brasil², de modo geral, e do ensino de Língua Portuguesa, de modo particular, para, então, discutirmos a necessidade da criação de documentos oficiais, como os PCNs, para nortear o ensino de língua portuguesa.

No primeiro momento do período colonial, entre os séculos XVI e XIX, o Brasil era apenas um pedaço de terra portuguesa em outro continente. Todas as decisões para o país, inclusive as de cunho educacional, eram tomadas por Portugal. Vivia-se uma economia agroexportadora, de base escravocrata, cujo interesse principal era o lucro para sustento da elite portuguesa. Estando inserida nesse contexto, a educação tinha o papel de “sedimentar a visão do colonizador, por isso, em um primeiro momento, a catequese foi a principal função dos jesuítas, responsável pela produção dos valores da sociedade mercantilista, profundamente marcada pela religião católica” (ZOTTI, 2002, p. 66). Nesse período, os filhos da elite e as crianças indígenas são inseridos em um processo de ensino formal, cujo objetivo principal era facilitar a catequização. Conforme salienta Bunzen (2011),

Algumas crianças indígenas e mamelucos, para transformarem-se em “um povo agradável a Cristo”, nas palavras do padre José de Anchieta, frequentavam três ou quatro horas na “escola” para aprender: as doutrinas religiosas, o disciplinamento do corpo e os três elementos básicos: ler, escrever e contar. No entanto, conforme Hilsdorf (2005), somente depois de falar o português e conhecer os fundamentos da doutrina cristã é que eles

² Nesta dissertação, não temos a intenção de esgotar todos os detalhes concernentes à história da educação no Brasil, mas de levantar os aspectos mais gerais que julgamos importantes, a fim de traçarmos o panorama histórico a que nos propomos, trazendo, dessa forma, as informações mais importantes que nos ajudem a compreender o percurso até a criação dos PCNS.

iniciariam a “escola de ler e escrever” (BUZEN, 2011, p. 888, destaque do autor).

É possível notar um forte interesse por trás das práticas de ensino-aprendizagem no período colonial, de modo que a prioridade do ensino jesuítico, nesse cenário, é o aprendizado das doutrinas religiosas. Por conseguinte, para garantir um ensino minimamente possível e alcançar o objetivo da catequização, foi necessário o ensino do idioma europeu: o português, na modalidade oral, bem como, para os evangelizadores, a aprendizagem de línguas indígenas também foi uma condição *sine qua non*; do contrário, não poderia haver interlocução entre dois povos de culturas tão diferentes. Podemos considerar, então, que, resguardadas as especificidades, esse foi o momento inicial do ensino do português, no entanto, ele ainda não era considerado uma disciplina escolar; além de ser um instrumento para a alfabetização, era, na verdade, uma maneira de garantir ao povo da colônia o aprendizado de um idioma europeu, até mesmo como uma forma de os portugueses exercerem, através da língua, um monopólio sobre o povo.

Embora o ensino, no Brasil, tenha sido, em sua gênese, voltado para os índios, mesmo que com intenções religiosas, o seu rumo foi mudando, de modo que essa prioridade passou a ser direcionada para a elite: os líderes da sociedade colonial. O principal objetivo era formar representantes políticos para intervir, quando necessário, junto ao poder público na defesa de seus interesses (ZOTTI, 2002). Foram criados, para isso, colégios que tinham como principal finalidade educar a classe dominante. A proposta curricular desses colégios, inicialmente, contemplava a educação literária, filosófica e teológica, nos três níveis de ensino: elementar³, secundário e superior. Desses três, o mais difundido foi o ensino secundário, também chamado de curso de humanidades, constituindo-se, assim, como a base dos métodos pedagógicos do ensino jesuítico. Essa formação objetivava:

Diferenciar e reforçar a dominação na medida que as atividades intelectuais eram para os poucos que tinham garantido suas necessidades materiais através da exploração da mão-de-obra [*sic*] escrava. O currículo do curso secundário, essencialmente humanista, contemplava a retórica, as humanidades e as gramáticas (França, 1986; Azevedo, 1976). Assim, o currículo pensado e desenvolvido pelos jesuítas atendia às necessidades do modelo econômico e aos objetivos religiosos, pois, formava intelectuais comprometidos com as orientações da Igreja Católica e da elite portuguesa. Por esse motivo, a ciência moderna e o pensar crítico e criador não tiveram

³ Segundo Zotti (2002), a formação elementar resumia-se em um reforço à educação familiar, limitada às atividades de leitura, escrita, contas matemáticas e educação religiosa, não havendo nenhum interesse de estendê-la às demais camadas da população.

espaço neste período. A educação atendeu ao que se propunha sob o ponto de vista das classes dominantes (ZOTTI, 2002, p. 67).

Notamos, a partir da citação acima, que a educação no período colonial era, de fato, um “artigo de luxo”, o que contribuiu para inferiorizar, cada vez mais, a classe dominada. Além do quadro exposto, com a reforma no ensino⁴ feita pelo Marquês de Pombal, após a expulsão dos jesuítas, a situação educacional no país só piorou. Com a reforma, o estado passou a se responsabilizar pela educação; em contrapartida, o Brasil não considera as novas propostas educacionais modernas que aconteciam nos demais países. Se com os jesuítas a educação já era exclusividade da elite, com a reforma pombalina isso fica ainda mais concentrado, pois “a elite passa a ser formada diretamente na corte portuguesa para exercer com eficiência a função articuladora entre colônia e metrópole” (ZOTTI, 2002, p. 68). Desse modo, podemos, então, constatar, segundo Zotti (2002) que:

As políticas educacionais, especialmente o currículo advindo destas, no período colonial, atenderam aos interesses econômicos dominantes que era a formação da elite vigente. O currículo cumpria seu objetivo à medida que construído no modelo europeu traduzia a concepção de mundo do colonizador, formando o dirigente para a manutenção da sociedade de acordo com os seus interesses, especialmente os econômicos. Portanto, estender o ensino à maioria da população nunca interessou a aristocracia agrária, que via seu papel restrito à educação da elite (ZOTTI, 2002, p. 68).

Com a expulsão dos jesuítas, não foi só o perfil do alunado que ficou ainda mais “refinado”, mudou-se também a direção do ensino de línguas, dando prioridade às línguas clássicas, sobretudo a greco-romana. A este respeito, Bunzen (2011) salienta que:

O aprendizado oral do português europeu defendido por Nóbrega e relacionado com a catequização dos curumins foi praticamente excluído do currículo. Em seu lugar, surgem as práticas pedagógicas baseadas na *Ratio Ataque Instituto Studiorum Societas Jesu* (1599), ou seja, um currículo inspirado numa visão retórico-gramatical da cultura humanística. Neste contexto, em que o português europeu não era a língua falada no cotidiano de todas as capitanias, o currículo voltava-se para a gramática e literatura das línguas clássicas (BUZEN, 2011, p. 889).

Na verdade, o português esteve ausente não só no currículo escolar, como em toda a sociedade, e essa ausência, como argumenta Soares (2012), “foi facilmente assimilada,

⁴O ensino, entre os séculos XVI e XVIII, tanto em Portugal quanto no Brasil, esteve sob a direção dos jesuítas. Entretanto, com a reforma pombalina, a coroa portuguesa passa a ser a responsável pela educação de ambos os países, gerando, assim, algumas mudanças nos métodos educacionais vigentes. Entre essas mudanças, podemos elencar: a laicização da escola pública, a inserção de métodos científicos no currículo, criação de escolas técnicas etc.

obedecida sem resistência” (SOARES, 2012, p. 144) pela sociedade da época. Ainda segundo a autora, havia três línguas convivendo simultaneamente no período colonial: o *português*, língua materna do colonizador; a *língua geral*, uma espécie de compilação de línguas de tronco tupi, a qual abrangia as línguas indígenas do território brasileiro; e a terceira língua, o *latim*, através do qual se estabelecia todo o ensino secundário e superior (SOARES, 2012).

Essa supremacia do latim em detrimento do português e do tupi ocorreu devido à falta de prestígio nacional e internacional da língua portuguesa e, principalmente, porque as camadas mais privilegiadas eram as que desfrutavam dos benefícios da educação e era de seus interesses seguir o modelo de educação vigente, ou seja, o estudo das línguas clássicas. Entretanto, apesar das controvérsias em torno da Reforma Pombalina, “o que não se pode negar é que as medidas impostas pelo Marquês de Pombal contribuíram significativamente para a consolidação da língua portuguesa no Brasil e para sua inclusão e valorização na escola” (SOARES, 2012, p. 146). A autora chega a essa conclusão porque, nesse período, o português, quer dizer, a gramática do português, começou a ser usada como pretexto para o ensino do latim, sendo ensinada ao lado e em contraste com a língua clássica, de modo que a gramática do português passou a ser inclusa no quadro de disciplinas corrente. Em outras palavras, o português, língua que nesse contexto de colonização era considerada vulgar, passa a ser a língua de base para o ensino-aprendizagem da gramática do latim.

Dessa maneira, o estudo da gramática da língua portuguesa é visto, apenas, como instrumento/apoio para o aprendizado do latim, pois, até esse momento, lia-se e falava-se em latim nos ambientes escolares. Mesmo considerando a língua portuguesa como pretexto para o ensino do latim, avaliamos que a inserção desse método contribuiu para o futuro reconhecimento e fixação do português na grade escolar nos moldes que temos hoje. Gradativamente, o latim foi perdendo sua força, uso e prestígio social, o que possibilitou a autonomia do português e seu desprendimento do latim (SOARES, 2012, p. 143).

Depreendemos, a partir desse contexto e das exposições feitas, que o português passa a fazer parte da grade curricular na escola, porém, com muitas restrições, se comparado ao contexto contemporâneo. Desse modo, o português não é compreendido como objeto e/ou objetivo de ensino-aprendizagem, pois é utilizado como pretexto para ensinar a gramática latina. Ao lado do latim e da gramática do português, ensinava-se também, no campo da linguagem, três outras disciplinas, quais sejam: retórica, poética e oratória.

Em 1808, com a chegada da família real portuguesa ao Brasil, direcionou-se o olhar para os setores culturais e educacionais. Assim, cursos profissionalizantes em nível superior foram criados e a educação primária e secundária foi ignorada por um tempo considerável, o

que, para Zotti (2002), apenas evidencia que a prioridade da educação foi direcionada para a elite. Quando, enfim, resolveu-se olhar para a educação primária e secundária, já no período considerado Brasil Império⁵, manteve-se o ensino primário no domínio familiar⁶ e as reformas feitas no ensino secundário contaram com a inserção do conhecimento científico no currículo, contudo, pautaram-se nos moldes da cultura europeia, pouco ou nada condizente com a realidade brasileira. Além disso, o ensino secundário passou a sofrer influência do ensino superior. Havia, para isso, uma preparação específica, objetivando aprovação nos exames de ingresso no ensino superior, uma vez que este era o interesse da aristocracia: ver os filhos ingressarem no ensino superior e garantir a permanência de suas posições político-sociais. Desse modo, nota-se que toda a organização escolar refletia, de algum modo, as contradições político-econômicas vividas no Brasil, assim, o currículo escolar era fruto de uma sociedade altamente excludente, de tal modo que a educação, de modo geral, favorecia e estava a serviço de pessoas economicamente favorecidas (ZOTTI, 2002).

Quanto à questão do lugar do português na escola, este continuava sendo sucateado, sempre servindo de “roupagem” para o ensino de outro componente curricular. Em 1837, com a criação do colégio Pedro II, o português volta a assumir o lugar de base para se aprender outra disciplina, porém, dessa vez, a retórica e a poética precisam ser ensinadas em Língua Portuguesa. Dessa forma, no componente curricular “português”, ensinava-se a sua gramática, que nada mais era que o sistema linguístico em si mesmo; a retórica e a poética, por sua vez, tinham como finalidade o ensino voltado para as questões estilísticas e, para isso, analisavam-se textos de autores consagrados. Todavia, mesmo estando sob essas condições, não negamos a importância desse evento para a futura consolidação da disciplina e sua consequente valorização e solidificação enquanto língua oficial.

Em 1889, o Brasil proclama a sua República, entretanto a mudança no cenário político não alterou a base educacional, mantendo-a estável, isto é, a educação continua sendo garantia apenas da elite. A Constituição de 1891, porém, descentraliza oficialmente a organização escolar, assim, cada estado brasileiro e não mais o governo federal se responsabilizaria pela educação. Na verdade, a República foi apenas “uma reordenação do Estado para atender os aspectos econômicos e políticos hegemônicos, representados pela ‘política do café com leite’” (ZOTTI, 2002, p. 70, destaque da autora).

⁵ Em 7 de setembro de 1822, o príncipe regente, D. Pedro I, proclama a independência do Brasil, período conhecido como Brasil Imperial, e vai até a proclamação da República em 1889.

⁶ A educação elementar ou educação básica esteve no domínio familiar durante o período imperial, visto que, como sinaliza Zotti (2002, p. 69), “este nível de ensino não era uma reivindicação da elite, o Estado agroexportador e escravocrata não garantiu as mínimas condições de funcionamento da escola elementar”.

Entretanto, com a Revolução de 1930, movimento que pôs fim à “República do café com leite”, que nada mais era que a substituição de um modelo econômico capitalista por outro igualmente capitalista, mas de cunho industrial e mais urbanizado, começa-se a acreditar que para o Brasil alcançar um nível satisfatório de desenvolvimento econômico seria necessário educar a população. Assim, “a educação ocupará lugar de destaque, pois a complexificação da sociedade urbano-industrial exigirá que um número maior de pessoas tenha acesso à escola” (ZOTTI, 2002, p. 71). Contudo, esse novo projeto de educação ainda não beneficia, efetivamente, o povo, uma vez que a ideia era a capacitação da mão de obra industrial, o que leva a outras reformas e propostas educacionais, como a intensificação da educação profissionalizante, por exemplo, cujo interesse era atender ao mercado de trabalho vigente.

Testemunhamos, através dos registros históricos, um verdadeiro “jogo” em torno da educação brasileira, de modo geral, e do ensino do português, de modo particular, em que, infelizmente, quem sempre perde é a classe econômica, cultural e socialmente desfavorecida. Se a Constituição de 1881 desobriga o Estado de garantir educação para os cidadãos brasileiros, a de 1934, após fortes discussões ideológicas ocorridas no período, volta a investir o Estado de tal responsabilidade, tendo a gratuidade, obrigatoriedade e direito do ensino público como lema. Entretanto, em 1937, isto é, três anos depois, a nova Constituição isenta, novamente, o Estado do ensino público. Assim, o ensino privado é instituído e a união deixa de se responsabilizar pelas diretrizes da educação nacional, de modo que cada estado o faria conforme julgasse conveniente. Além disso, estabelecem-se parcerias entre indústria e Estado, que deixa “explícita a dualidade educacional: ênfase à escola profissionalizante destinada aos pobres, enquanto os ricos continuam a buscar formação com o objetivo propedêutico, visando o ensino superior” (ZOTTI, 2002, p. 71).

Mais uma vez, presenciamos a separação de duas classes em um mesmo país, concretizada na diferença entre a formação oferecida para a classe trabalhadora, de um lado, e a formação educacional oferecida para a classe dominante, de outro. Na década de 1960 ficam evidentes as contradições entre os modelos político e econômico, de modo que, a partir da intensificação de movimentos organizados pela sociedade, os quais passam a se configurar uma ameaça à soberania da elite brasileira, seu resultado, porém, foi o Golpe Militar de 1964. Mais uma vez, a classe dominante vê-se favorecida, pois a nova forma de governo lhes garante a manutenção de seus interesses, através de seus projetos político-econômicos.

Nesse cenário político em que se encontrava o país, no que diz respeito à linguagem em sala de aula, ainda tínhamos a tradição de ensino da gramática do português, lecionada ao

lado da retórica e da poética. Só na década de 1950 as mudanças em relação aos conteúdos dessa disciplina começaram a ocorrer. Soares (2012) aponta que essas mudanças se dão devido às transformações políticas, sociais, culturais etc., ocorridas na sociedade brasileira da época e, “sobretudo, a possibilidade de acesso à escola vai exigindo a reformulação das funções e dos objetivos dessa instituição, o que acarreta, entre outras alterações, mudanças nas disciplinas curriculares” (SOARES, 2012, p. 151).

No período em que os militares estiveram no poder, por exemplo, houve algumas mudanças no currículo. Entre elas, em 1971, determinam-se as diretrizes comportamentais e os conteúdos programáticos para as disciplinas em cada unidade. Assim, “uma das mudanças diz respeito à obrigatoriedade do ensino de 2º grau profissionalizante, além de ocorrer a iniciação para o trabalho já no 1º grau” (ZOTTI, 2002, p. 76), sendo uma mudança que não deixa de ter um interesse maior por trás: potencializar o Brasil, pois o desenvolvimento de que tanto precisava está diretamente relacionado à escolarização da população. Contudo, Zotti (2002, p. 77) elenca alguns motivos, com os quais estamos em consenso, que levaram ao fracasso da consolidação do sistema de ensino profissionalizante no Brasil, quais sejam: decisão política autoritária, inadequação quanto à adaptação das exigências legais nas escolas, a burguesia não se interessava pela educação profissionalizante, o trabalhador não conseguia vislumbrar a liberação do trabalho braçal no ensino profissionalizante, além disso, a formação específica limitaria a área de atuação do profissional.

A educação profissionalizante visa à “equalização social”, entretanto, “ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e através de complexas mediações” (SAVIANI, 1999, p. 25). O que interessava ao ensino técnico, na verdade, era a preparação do indivíduo para a mão de obra.

A partir da segunda metade da década de 1980, começa-se a pensar na democratização da educação, traçando princípios, segundo os quais era necessário pagar a “dívida social”. Reconhece-se, então, que todo o processo de educação no Brasil foi, no mínimo, opressor e excludente, entretanto, os princípios usados para saldar essa dívida continuaram os mesmos do governo militar. A educação e o modelo econômico no Brasil estiveram sempre lado a lado, de tal modo que, segundo Zotti (2002):

Todo o discurso de ‘Brasil-potência’ se manifesta na legislação de acordo com os princípios da ‘Teoria do capital Humano’. As necessidades do mercado são constantemente atreladas às orientações da política educacional. O objetivo era de fato atender as necessidades do capital, a partir de uma

formação técnica, alienante e desvinculada da crítica social (ZOTTI, 2002, p. 77).

A Constituição Federal do Brasil de 1988, a qual nos ampara até então, através do seu artigo 205, considera que o estado e a família estão incumbidos de promover e garantir a educação, compreendendo-a como um direito de todos, pois é através dela que o indivíduo será preparado para exercer a cidadania e qualificar-se para o trabalho. Entretanto, no tocante ao papel do ensino de Língua Portuguesa, um trabalho pautado no ensino normativo de gramática não garantirá ao aluno tal qualificação. É preciso, pois, que o professor de língua materna tenha conhecimento das diferentes concepções de gramática e do que a escolha de uma delas acarreta na aprendizagem do aluno. Vejamos, então, na próxima seção, as principais concepções de gramática, apresentadas por linguistas como Possenti (1996), Travaglia (1998), dentre outros teóricos, e suas contribuições (ou não) para um ensino real/contextualizado da língua materna.

2.1 GRAMÁTICA E ENSINO: CONCEITOS, CONCEPÇÕES E TIPOS

Desde a década de 1980, muitos linguistas já não tinham dúvida de que ensinar gramática e ensinar língua se constituíam em duas atividades diferentes e que os professores da educação básica deveriam ser formados para ensinar língua e não gramática (POSSENTI, 1996). No entanto, o ensino da gramática continuou ocupando um lugar central no ensino da Língua Portuguesa no Brasil. Uma das razões para a manutenção de um ensino ancorado na gramática – a normativa, conforme veremos, a seguir – pode ser resultante do contexto de ensino dessa disciplina em nosso país, conforme evidenciamos na seção anterior. Assim sendo, dada a centralidade da gramática em sala de aula, ainda atualmente, apresentamos, nesta subseção, os principais conceitos, concepções e tipos de gramática, bem como as suas implicações para o ensino de língua materna.

A língua(gem) verbal, na modalidade oral, salvo as exceções, é adquirida pela criança antes mesmo de sua inserção em ambientes institucionais de ensino, cumprindo-se, assim, a sua função básica, a saber: a interação. Dificilmente os usuários de uma dada língua, mesmo sem terem frequentado ambientes educacionais, constroem frases agramaticais, pois dominam a gramática de sua língua. Sobre isso, Possenti (1996) argumenta que:

As crianças, por exemplo, não estudam sintaxe de colocação antes ir à escola, mas, sempre que falam sequências que envolvem, digamos, um artigo e um nome, dizem o artigo antes e o nome depois (isto é, nunca se

ouve uma crianças dizer ‘casa a’ (pode ser até que elas digam ‘as casa’, dependendo do dialeto que falam; pode ser que não gostemos disso; mas, temos que reconhecer que, mesmo nesse dialeto do qual eventualmente não gostamos, nunca se dirá nem ‘casa as’, nem ‘a casas’, o que não é pouca coisa) (POSSENTI, 1996, p. 30).

Tendo em vista esse conhecimento intuitivo/inconsciente que o falante já tem a respeito de sua língua, perguntamos: o que, de fato, é ensinado nas aulas de língua materna – em particular, nas aulas de língua Portuguesa? Para respondermos a essa pergunta, é preciso considerar que o ensino dessa disciplina é orientado pela concepção de linguagem⁷ e de língua que são adotadas pelo professor. É necessário, pois, que este tenha conhecimento a respeito das concepções de língua e linguagem e o que a escolha de uma concepção em detrimento de outra acarreta na aprendizagem dos alunos.

Quanto ao conceito de gramática, este também está condicionado à concepção de linguagem adotada. De modo genérico e didático, Possenti (1996) dirige-se ao significado de gramática como um ‘conjunto de regras’. Para entender esse conjunto de regras, o autor destaca três definições, ordenando-as da seguinte forma: 1) conjunto de regras *que devem ser seguidas*; 2) conjunto de regras *que são seguidas*; e 3) conjunto de regras *que o falante da língua domina*. A partir dessas noções, Possenti (1996) apresenta, basicamente, três caracterizações para a palavra “gramática”, quais sejam: gramática normativa, gramática descritiva e gramática internalizada.

Para Travaglia (1998), a gramática normativa ou prescritiva diz respeito às rotulações/julgamento do “certo” e do “errado” na língua. Nesse sentido, um evento comunicativo oral ou escrito é bem-sucedido se e somente se obedecer às regras de “bom” uso da língua. Nessa concepção, conforme descreve Travaglia (1998),

A gramática só trata da variedade de língua que se considerou como a norma culta, fazendo uma descrição dessa variedade e considerando erro tudo o que não está de acordo com o que é usado nessa variedade da língua. Tudo o que foge a esse padrão é ‘errado’ (agramatical, ou melhor dizendo, não-gramatical) e o que atende a esses padrões é ‘certo’ (gramatical). As normas de bom uso da língua são baseadas no uso consagrado pelos bons escritores e, portanto, ignoram as características próprias da língua oral (TRAVAGLIA, 1998, p. 24-25).

⁷ Segundo Travaglia (1998), “tem-se levantado três possibilidades distintas de conceber a linguagem”, a saber: linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento da comunicação e linguagem como um processo de interação. Essa última concepção – linguagem como processo de interação –, cuja base teórica foi alicerçada sob os postulados das teorias de Bakhtin (2011), concernentes à linguagem, é a mais indicada, pelos estudos atuais, para se trabalhar a língua materna em sala de aula.

Essa primeira definição de gramática – normativa –, conforme apresentada por Travaglia (1998), está relacionada com a primeira definição de gramática exposta por Possenti (1996), isto é, como um “conjunto de regras *que devem ser seguidas*”. Em se tratando do ensino de Língua Portuguesa, essa é a concepção de gramática conhecida pelo professor de Ensino Fundamental e Médio, uma vez que se faz presente nas gramáticas pedagógicas e nos manuais didáticos. Seu principal objetivo é fazer com que o estudante fale e escreva “corretamente” (POSSENTI, 1996). Dessa forma, “as regras de uma gramática normativa se assemelham às regras de etiqueta, expressando uma obrigação e uma avaliação do certo e do errado. Seguindo-as, os falantes são avaliados positivamente (na vida social e na escola)” (POSSENTI, 1996, p. 73).

A gramática descritiva, por sua vez, descreve a estrutura e funcionamento dos fatos da língua. Nessa concepção, o julgamento e as rotulações de “certo” e “errado” não são permitidos. Na realidade, interessa, para esse tipo de gramática, as questões de ordem estrutural, separando-se aquilo que é gramatical do que é agramatical. Dessa forma, “o critério é propriamente linguístico e objetivo, pois não se diz que não pertencem à língua formas e usos presentes no dizer dos usuários da língua e aceitas por estes como próprias da língua que estão usando” (TRAVAGLIA, 1998, p. 27).

De acordo com Possenti (1996), essa concepção está pautada na definição de gramática como “conjunto de regras *que são seguidas*”; é ela que orienta o trabalho dos linguistas quanto à descrição e explicação de fatos linguísticos, tais como são realizados pelos usuários de uma língua. Assim, as regras de uma gramática descritiva, conforme expõe Possenti (1996), se assemelham às leis da natureza, elas organizam observações sobre os fatos – linguísticos, neste caso –, mas sem qualquer pretensão valorativa.

A principal diferença entre “regras que podem ser seguidas”, que é a definição que fundamenta a gramática descritiva, e “as regras que devem ser seguidas”, que é a base da gramática normativa, está no fato de que a primeira tem como objetivo tornar explícitas as regras utilizadas pelos usuários de uma dada língua. Já a gramática normativa pode “continuar propondo regras que os falantes não seguem mais” (POSSENTI, 1996, p. 65). Na concepção de uma gramática descritiva, portanto, saber a gramática de uma língua é ser capaz de distinguir “as categorias, as funções e as relações que entram em sua construção, descrevendo com elas sua estrutura interna e avaliando sua gramaticalidade” (TRAVAGLIA, 1998, p. 27).

A gramática internalizada, por sua vez, refere-se ao uso da língua conforme requisita a situação sociocomunicativa. Nesse caso, as regras aprendidas pelo falante são aplicadas no

intuito de garantir a adequação ao contexto de interação comunicativa. Segundo Travaglia (1998),

Nessa concepção de gramática não há o erro linguístico, mas a **inadequação** da variedade linguística utilizada em uma determinada situação de interação comunicativa, por não atendimento das normas sociais de uso da língua, ou a inadequação do uso de um determinado recurso linguístico para a consecução de uma determinada intenção comunicativa que seria melhor alcançada usando-se outro(s) recurso(s) (TRAVAGLIA, 1998, p. 29, destaque do autor).

Essa concepção de gramática internalizada está pautada na definição de gramática como “conjunto de regras *que o falante domina*”, apresentada por Possenti (1996). Não é o objetivo dessa gramática realizar apenas descrição, tampouco julgar “certo” ou “errado” as construções linguísticas dos falantes; ela é, na verdade, o que constitui e dá forma à competência gramatical ou linguística do usuário de determinada língua (TRAVAGLIA, 1998).

Nesse sentido, o usuário da língua, para essa concepção de gramática, sabe muito mais que apenas regras de construção de frases, e que, na realidade, a gramática da língua está além do nível da frase. O professor de língua materna deverá saber, portanto, que, para se alcançar um trabalho efetivo, pertinente e produtivo com língua materna, o trabalho somente com regras e nomenclaturas gramaticais ou com descrições dos fatos da língua não garantirá sucesso nessa tarefa. “Importa, pois, registrar, reafirmar e destacar aqui que a gramática internalizada é a que constitui não só a competência gramatical do usuário, mas também sua competência textual e sua competência discursiva” (TRAVAGLIA, 1998, p. 30). Portanto, das três concepções de gramática que apresentamos, essa terceira – a internalizada – é a que possibilita o desenvolvimento da competência comunicativa do falante.

Conforme apresentamos, há, pelo menos, três concepções de gramática, levando em conta essas três concepções. Possenti (1996) propõe que o trabalho de gramática desenvolvido na escola deveria acontecer em ordem inversa de prioridade em relação à ordem que apresentamos aqui. Geralmente, a escola trabalha apenas a gramática normativa, conforme mostra o trabalho de Neves (1994). A autora realizou uma pesquisa, cujos instrumentos foram questionários e entrevistas, com seis grupos de professores, de quatro cidades diferentes do estado de São Paulo, totalizando 170 indivíduos, com o intuito de verificar como tem se efetivado o ensino de gramática na educação básica de escolas públicas. Os resultados apontaram para o fato de que todos os professores ensinam gramática e nenhum deles

“mostrou compreender a gramática como o próprio sistema de regras da língua em funcionamento” (NEVES, 1994, p.40). Além disso, sentem-se “plenamente justificados e consideram que seu estudo está modernizado se, simplesmente, partirem de exemplos concretos e, especialmente, se partirem de textos” (NEVES, 1994, p.42), isto é, usam o texto – pois este passa a ser o elemento basilar do ensino de língua materna –, mas como pretexto para trabalhar a gramática normativa. Após, aproximadamente, duas décadas desse estudo, ainda presenciamos escolas que trabalham nessa direção, conforme nossos resultados de pesquisa apontaram.

Assim, de acordo com Possenti (1996), seria privilegiada “a gramática internalizada, seguida da descritiva e, por último, a normativa” (POSSENTI, 1996, p. 87-88). O mais importante para o autor,

É que o aluno possa vir a dominar efetivamente o maior número de regras, isto é, que se torne capaz de expressar-se nas mais diversas circunstâncias, segundo as exigências e convenções dessas circunstâncias. Nesse sentido, o papel da escola não é o de ensinar uma variedade *no lugar* da outra, mas de criar condições para que os alunos aprendam *também* as variedades que não conhecem, ou com as quais não tem familiaridade, aí incluída, claro, a que é peculiar de uma cultura mais “elaborada”. É um direito elementar do aluno ter acesso aos bens culturais da sociedade, e é bom não esquecer que para muitos esse acesso só é possível através do que lhes for ensinado nos poucos anos de escola (POSSENTI, 1996, p. 83, destaques do autor).

Por fim, um ensino de língua materna engendrado na noção de gramática como o próprio sistema de regra da língua posto em funcionamento deve adotar uma noção de gramática como “organização das relações, como construção das significações, como definição dos efeitos pragmáticos, enfim, como mecanismo que faz do texto uma peça em função” (NEVES, 2012, p. 188-189). Portanto, nessa concepção, “produzir linguagem nada mais é que ativar processos que a gramática organiza, entrecruzando-os, para compor textos, na interlocução” (NEVES, 2012, p. 189).

Devido às críticas com relação ao contexto social e político no qual o ensino de língua materna, no Brasil, esteve inserido por séculos, conforme expomos na seção anterior, e do ensino normativo de gramática, houve a necessidade de se repensar esse ensino. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram criados, em 1999, como respostas às críticas sobre o ensino tradicional de gramática. Além disso, os documentos visam à fomentação e padronização do ensino básico no Brasil. No que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa, estes propõem, dentre outros objetivos, justamente o cumprimento do requisito da cidadania, previsto na atual Constituição Federal. Assim, conforme os PCNs, o ensino de Língua

Portuguesa deve adotar o texto como ponto de partida e a gramática como elemento essencial, mas não único, para a composição e compreensão de textos dos diversos gêneros discursivos. É o que veremos, a seguir.

2.2 OS PCNS COMO POSSIBILIDADE DE CONSTRUÇÃO DE NOVOS DIRECIONAMENTOS PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA

Após vastas discussões a respeito dos possíveis causadores do fracasso escolar, quanto ao ensino-aprendizagem de língua materna, professores, formadores de professores, pesquisadores e linguistas, por meio de estudos da Linguística Moderna, sobretudo, da Linguística Aplicada e da Linguística Textual, chegaram à conclusão de que era necessário reavaliar as concepções de língua, linguagem e texto, de modo que vigorasse um ensino de língua que a concebesse como um construto sócio-historicamente situado. Em decorrência dessas discussões, passa-se à criação, no Brasil, de documentos oficiais que visam delinear, delimitar e padronizar o ensino. Entre esses documentos, estão os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCNs) de Língua Portuguesa, em dois volumes: um destinado ao Ensino Fundamental e o outro ao Ensino Médio. Todavia, a abordagem realizada neste trabalho trata, apenas, dos PCNs de Língua Portuguesa do Ensino Médio, uma vez que a pesquisa que resultou nesta dissertação se dá no âmbito das séries finais do Ensino Básico.

A criação dos PCNs do Ensino Médio, em 1999, baseia-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 e no Parecer do Conselho Nacional da Educação/Câmara de Educação Básica nº 15/98. Esse documento é resultante de variadas críticas e sugestões concernentes ao ensino de língua materna, o que levou à escrita de diversas versões deste documento. Seu objetivo principal é a escola, isto é, os professores, de modo geral, e os professores da área, de modo particular. A disciplina de Língua Portuguesa integra a área, dentro dos PCNs, denominada *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, cuja proposta agrega “a interatividade, o diálogo, a construção de significados na, pela e com a linguagem” (BRASIL, 1999, p.11).

Dessa maneira, as principais mudanças recomendadas pelo documento são de ordem qualitativa, de modo a possibilitar um processo de ensino-aprendizagem, no nível médio, sistematizado e organizado, de maneira que se possa favorecer a pesquisa, a seleção de informação, análise, síntese, argumentação, cooperação e a negociação do significado pelo

aluno, tornando-o capaz de “participar do mundo social, incluindo-se aí a cidadania, o trabalho e a continuidade dos estudos” (BRASIL, 1999, p.13).

O documento é norteado por uma abordagem, quanto à linguagem, de cunho interacionista e dialógico, no sentido bakhtiniano do termo, reconhecendo, portanto, que o seu objetivo é a interação, uma vez que não há linguagem no vazio. Por meio da concepção de linguagem como interação, pode-se “permitir aos alunos a problematização dos modos de ‘ver a si mesmos e ao mundo’” (BRASIL, 1999, p.14, destaque do autor). Assim sendo, estamos de acordo quando os PCNs enfatizam que:

A linguagem permeia o conhecimento e as formas de conhecer, o pensamento e as formas de pensar, a comunicação e os modos de comunicar, a ação e os modos de agir. Ela é a roda inventada, que movimenta o homem e é movimentada pelo homem. Produto e produção cultural, nascida por forças das práticas sociais, a linguagem é humana e, tal como o homem, destaca-se pelo seu caráter criativo, contraditório, pluridimensional, múltiplo e singular a um só tempo (BRASIL, 1999, p.14).

Assim, a linguagem verbal é o meio pelo qual somos constituídos como humanos e constituímos coletivamente o sentido de tudo que está a nossa volta. A organização do espaço social, isto é, as normas, os costumes, os comportamentos e rituais institucionais etc., transformam a linguagem e por ela são transformados. A natureza dialógica da linguagem permite, então, uma visão mais ampla e complexa da própria linguagem, compreendendo-a para além dos limites da comunicação, de modo que a cultura e a história estão fortemente imbricadas em sua constituição.

Sem a pretensão de reduzir os conhecimentos a serem adquiridos pelos alunos, mas de estabelecer as conexões, minimamente necessárias, entre as diversas linguagens, códigos e sistemas comunicativos para a garantia do educando à participação plena da cidadania e da vida social, os PCNs de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* objetivam o desenvolvimento de três categorias de competências e habilidades no processo de ensino-aprendizagem ao longo do Ensino Médio, quais sejam: a) representação e comunicação; b) investigação e compreensão e c) contextualização sociocultural.

No que diz respeito à **representação e a comunicação**, ao terminar o ensino médio, o estudante deve ser capaz de compreender as manifestações específicas de diversas linguagens, adequando-se às situações de uso, de modo que consiga confrontar opiniões e pontos de vistas sobre elas, protagonizar-se no processo de produção e recepção de textos. Além disso, o estudante deve compreender que a Língua Portuguesa é a sua língua materna e dela fazer uso

para integrar-se no mundo e construir a sua própria identidade, bem como deve aplicar as tecnologias da comunicação e da informação dentro e fora dos espaços escolares.

Nas competências e habilidades referentes à **investigação e a compreensão**, conforme postula o documento, o aprendiz de ensino médio precisará, prioritariamente, relacionar os textos aos seus contextos, conforme suas naturezas, funções, condições de produção etc., ou seja, deverá compreender que os diferentes textos (gêneros textuais/discursivos) possuem diferentes atuações, a depender da situação sociocomunicativa. Ademais, também faz parte desse bloco de competências e habilidades a aquisição de conhecimento que permite ao educando perceber as diferenças entre as linguagens e seus códigos, bem como o entendimento dos princípios e natureza das tecnologias da comunicação e da informação, associando-as “ao conhecimento científico, às linguagens que lhes dão suporte e aos problemas que se propõem a solucionar” (BRASIL, 1999, p. 24).

No que concerne à **contextualização sociocultural**, o estudante deve considerar que na/pela linguagem e suas manifestações legitimamos acordos e condutas sociais, por meio dela organizamos a nossa realidade, constituímos os significados, expressões, comunicação e informação; portanto, devemos respeitar e preservar as diferentes manifestações de linguagens utilizadas por diferentes grupos sociais.

Nessa perspectiva, os PCNs apresentam, em sua segunda seção, ainda sobre a linguagem e o ensino, um tratamento específico no tocante à aquisição de conhecimentos para o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa. Para tanto, fazem uma síntese das principais teorias que fundamentam e respaldam, nas últimas décadas, o ensino-aprendizagem de língua materna e sua importância na conjuntura social.

As orientações curriculares apresentam como inovação no ensino de Língua Portuguesa a interdisciplinaridade, um eixo que precisa perpassar toda a disciplina, pois “o estudo da língua materna na escola aponta para uma reflexão sobre o uso da língua na vida e na sociedade” (BRASIL, 1999, p. 33). Desse modo, é possível tratar, nas aulas de português, a partir da variedade de textos e de gêneros, de diversos assuntos/temas.

O professor de Língua Portuguesa do ensino básico, geralmente, tem a tripla função de ensinar literatura, gramática e produção textual. As aulas nem sempre são suficientes para uma tarefa mais detalhada acerca da tríade que lhe compete, desse modo, alguns professores priorizam uma das três disciplinas em detrimento das outras duas. Quanto a essa segmentação, os PCNs afirmam que já era prevista na LDB nº 5.692/71 uma dicotomização entre Língua e Literatura (ênfase na Literatura Brasileira) e que essa divisão repercutiu na seguinte organização curricular: gramática, literatura e redação (produção de texto). Afirmam, ainda,

que tanto os livros didáticos quanto os exames de processos seletivos para ingresso no Ensino Superior mantiveram essa divisão.

Há ocasiões em que a segmentação da disciplina não é uma exigência, sendo o mesmo professor encarregado de abarcar os três eixos supracitados, no entanto, o professor segmenta a disciplina, dentro de uma carga horária semanal, relativamente pequena, e trabalha cada uma delas individualmente. As aulas, e conseqüentemente os cadernos dos alunos, encontram-se, assim “divididos em três blocos: *gramática, literatura e redação*; sendo os dois primeiros, geralmente, os mais enfatizados” (BUNZEN, 2006, p. 140), como se leitura/literatura, estudos gramaticais e produção de texto não tivessem relação entre si (BRASIL, 1999, p. 33).

Para Bunzen (2006), estamos vivendo uma verdadeira “fragmentação da fragmentação”, pois, os professores, cada vez mais, especializam-se apenas em uma parte da disciplina, assim, somente a ponta do iceberg é ensinada: álgebra, verbo *to be*, gramática, literatura portuguesa, produção textual – e dentro dela selecionam-se alguns tipos textuais, a argumentação, por exemplo – todavia, “não sabemos ainda quem fica com a responsabilidade de integrar/relacionar tais disciplinas fragmentadas” (BUNZEN, 2006, p. 140).

Segundo os PCNs do Ensino Médio, o ensino de gramática e de literatura deve ser questionado, tendo em vista que, desde as séries iniciais, a gramática faz parte dos planos curriculares de Português, mas os alunos chegam ao final do Ensino Médio sem dominar, nem ao menos, a nomenclatura. Do mesmo modo, segue o estudo da literatura, cujo foco é a sua historiografia, ficando o texto em si e sua beleza literária para segundo plano (BRASIL, 1999).

Conforme os documentos, o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa deve pressupor que a linguagem verbal se caracteriza pela “construção humana e histórica de um sistema linguístico e comunicativo em determinados contextos” (BRASIL, 1999, p. 36). Dessa maneira, o homem, bem como os seus sistemas simbólicos de comunicação, em interação sociocultural, integra a linguagem verbal.

A unidade básica da linguagem verbal, portanto, é o texto, razão do ato linguístico. Logo, espera-se que os alunos sejam compreendidos como produtores de texto, e, por meio deles, se constituam como cidadãos, pois “o texto só existe na sociedade e é produto de uma história social e cultural, único em cada contexto, porque marca o diálogo entre os interlocutores que o produzem e entre os outros textos que o compõem” (BRASIL, 1999, p. 38).

O processo de ensino-aprendizagem de língua materna, portanto, deve referendar-se em propostas interativas, as quais consideram a discursividade como construtora do

pensamento simbólico e constituinte da sociedade como um todo, abandonando a crença, há muito enraizada na escola, de que a língua/linguagem é isolada do ato interlocutivo. Essas propostas estão previstas nos PCNs, entretanto, é possível notar a insuficiência de informações que poderiam deixar o documento ainda mais rico. Assim, na seção seguinte, faremos um levantamento, a partir da visão de alguns autores da área, de lacunas existentes nos PCNs.

2.3 OS PCNS DO ENSINO MÉDIO: OUTROS OLHARES

Como vimos, anteriormente, os PCNs de Língua Portuguesa têm como objetivo oferecer novos caminhos e novas possibilidades para o ensino de línguas, visando, desse modo, nortear, auxiliar e facilitar o trabalho do professor em sala de aula. Eles assumem uma concepção sociointeracionista de língua e propõem que o trabalho com a Produção Textual se realize a partir dos diversos textos que circulam na sociedade. Apesar de ser um documento importante para o ensino da disciplina Língua Portuguesa, linguistas como Rojo e Moita Lopes (2004), Lopes-Rossi (2011) e Marcuschi (2008) sinalizam para o fato de que os PCNs de Ensino Médio possuem algumas lacunas.

Conforme Rojo e Moita Lopes (2004), a fragilidade dos PCNs já se encontra em sua gênese, isto é, eles se fundamentam na LDB, lei que define – na área destinada à linguagem – novas perspectivas para o ensino de língua materna no Ensino Médio, contudo não incorporam ou, pelo menos, não aprofundam as inovações previstas nesse documento legal. As mudanças nas propostas do ensino de Língua Portuguesa, portanto, são consequentes da LDB, que repensa objetivos, objetos e métodos do/para o ensino de língua materna.

Entretanto, os PCNs da área *Linguagens, códigos e suas Tecnologias*, no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de língua materna, negligenciam, em certa medida, os princípios e diretrizes da LDB no tocante às mudanças de estrutura do ensino de línguas, especificamente da Língua Portuguesa, à organização, à gestão e às práticas didáticas (ROJO; MOITA LOPES, 2008).

Se o objetivo principal dos PCNs é a escola (BRASIL, 1999), o texto deveria apresentar-se em linguagem mais acessível, no entanto, o peso teórico é o mais incisivo em todo o documento. Por mais que o documento seja direcionado a professores da área de linguagens, que, a princípio, dominariam os saberes nele apresentados, sabemos que a realidade da formação docente, no Brasil, resguarda particularidades, como as que levantamos na primeira seção deste capítulo, ou seja, a democratização na educação começou a partir da

década de 1950 do século XX, afetando diretamente o ensino-aprendizagem de língua portuguesa. Houve, nesse contexto, um aumento drástico de alunos – pois a classe trabalhadora passou a ter acesso à educação, e o número reduzido de profissionais formados comprometeu a qualidade do ensino em diversas áreas. Quanto ao português, inicialmente os estudos eram voltados para a gramática, uma vez que o público escolar era constituído da classe econômica e socialmente privilegiada, a qual dominava a variante padrão e tinha, portanto, totais condições de estudar sobre a língua e fazer análise de textos literários canônicos.

Conforme Schröder (2013), a ampliação do público-alvo escolar e a urgente necessidade de aumentar o corpo docente causou um déficit na formação desses novos profissionais, que, dessa vez, vinham, assim como os alunos, de classes mais populares e, portanto, não dominavam a variante padrão, como eram os professores anteriores a esta mudança. A formação oferecida, bem como o tempo e as condições do processo, não favoreceu a qualidade do ensino, e, “no intuito de sanar esta necessidade escolar, foi realizado um recrutamento mais amplo e menos seletivo de professores” (SCHRÖDER, 2013, p. 197). Desse contexto, podemos inferir que a consequência do ensino da língua materna pautado em regras e normas gramaticais está atrelada a essa tradição. Os PCNs evidenciam, justamente, a possibilidade de rompimento com essa tradição.

Nesse sentido, Lopes-Rossi (2011) abaliza, a partir de vivências diretas com profissionais da área – professores de língua portuguesa –, que as discussões sobre o trabalho pautado na diversidade de texto em sala de aula, que são as propostas dos PCNs e dos estudos voltados para esta área, ainda são muito incipientes e dificilmente ultrapassam os muros da academia. Assim, os professores da escola básica, em exercício, carecem, além da fundamentação teórica, já prevista nos PCNs, de exemplos práticos para melhor nortear seus trabalhos. A crítica que a autora faz é pertinente, pois, nesse quesito, os PCNs deixam a desejar, na medida em que não especificam como deve ser desenvolvido o trabalho com os gêneros.

Compreendemos, entretanto, que a pretensão não é fazer do documento um manual estático e inflexível. Os parâmetros deveriam, no mínimo, quando se tratasse dos gêneros, mostrar exemplos de como poderia ser o trabalho em sala de aula. Na verdade, os PCNs discorrem muito mais sobre as competências e habilidades que os alunos devem adquirir em cada série do que pormenorizam o trabalho com os conteúdos, mesmo sendo um material destinado aos professores.

Outra crítica feita por Rojo e Moita Lopes (2008) diz respeito à divisão dos PCNs dentro da área de Linguagens. Segundo os autores, essa divisão pouco contribui para a integração interdisciplinar, que é, aliás, um dos objetivos do próprio documento, sendo que o mesmo faz críticas ao ensino de português fragmentado, por exemplo. Além disso, a área dita interdisciplinar, que é a área da linguagem, de modo geral, é completamente copiada na área específica – Língua Portuguesa –, isto é, são as mesmas competências básicas que estão no cerne da discussão.

Já Marcuschi (2008), em sua crítica aos PCNs, trilha um caminho diferente, mas não menos importante. Para o referido teórico, as observações que o documento faz sobre os gêneros discursivos/textuais na língua falada são, no geral, vagas, causando uma confusão entre a oralidade e a escrita, “pois não há clareza quanto a critérios que teriam sido usados para estabelecer essas distinções” (MARCUSCHI, 2008, p. 209). Outro aspecto importante levantado pelo autor é a distinção entre gêneros e tipos discursivos, pois não há no texto dos PCNs “uma distinção sistemática entre tipos (enquanto construtos teóricos) e gêneros (enquanto formas textuais empiricamente realizadas e sempre heterogêneas)” (MARCUSCHI, 2008, p. 209).

Talvez, as maiores dificuldades concernentes aos PCNs estejam no fato de o documento se configurar como diretrizes e não como fórmulas prontas. Apesar de apresentarem lacunas, como as que apresentamos nesta seção, os PCNs se constituem um documento importante e coerente, tendo em vista o cenário educacional brasileiro.

Salientamos que o contexto de políticas públicas do qual fazemos parte, e vimos mostrando desde o início deste capítulo, influencia diretamente as práticas de ensino. Contemporaneamente, as nuances em torno da educação brasileira, embora com notáveis sinais de mudanças, são reflexos de toda uma conjuntura social na qual essa educação está inserida. Nesse sentido, concordamos com Saviani (1999) quando afirma que “a educação é entendida como inteiramente dependente da estrutura social geradora de marginalidade, cumprindo aí a função de reforçar a dominação e legitimar a marginalização” (SAVIANI, 1999, p.16-17).

De qualquer maneira, os PCNs representam um documento importante para o ensino, tendo em vista o seu caráter norteador e os seus objetivos de unificar o ensino público em nível nacional. Além disso, para as condições em que se encontrava o ensino, são eles os que mais se aproximam das teorias de ensino-aprendizagem de língua materna, as quais serão abordadas no capítulo seguinte.

3 AS PRÁTICAS DE LINGUAGENS À LUZ DOS MOLDES DOS GÊNEROS DISCURSIVOS: O ÓBVIO QUE AINDA PRECISA SER DITO

Abordamos, neste capítulo, o conceito de gênero discursivo e a sua incontestável importância no contexto escolar, no tocante ao ensino de língua materna. Para tanto, fizemos uma rápida contextualização histórica do interesse pelos estudos dos gêneros, passando pela *Poética* e pela *Retórica*, na Grécia Antiga, até chegar à abordagem que Bakhtin e seu Círculo fazem, pois é, justamente, a partir dela que a Linguística Textual e, depois, os PCNs, incorporam, desenvolvem e aplicam a teoria ao ensino-aprendizagem de língua materna, tornando os gêneros o seu ponto central.

3.1 O CONCEITO DE GÊNERO DO DISCURSO

O estudo dos gêneros do discurso se iniciou ainda na Antiguidade Clássica, na Grécia. Platão e Aristóteles já se preocupavam em tipificar/classificar os discursos em gêneros. Na poesia e na prosa, enquanto domínios discursivos literários, Platão atentou-se para o fato de que os textos possuíam especificidades que incumbiam em, pelo menos, três classificações, chamadas por ele de gêneros épico, lírico e dramático.

Aristóteles, em sua obra *Poética*, também trata dos textos literários como gêneros, enumerando-os, tais como: epopeia, poema, comédia. “E os trata também como espécies de poesia, usando também, mais adiante, o termo ‘gênero’, isto é, um grupo que engloba várias espécies de substâncias individuais” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 36, destaque das autoras).

Contudo, é em *Retórica* que Aristóteles expande a noção de gêneros para outros campos do conhecimento, resvalando, sempre, para a vida pública. Assim, para o autor, são três os gêneros do discurso que operam, justamente, no processo de argumentação: deliberativo, judicial (político) e epidítico (demonstrativo). Desse modo, conforme Rojo e Barbosa (2015):

Aristóteles distribui os gêneros retóricos em três categorias: a primeira voltada a aconselhar/desaconselhar e ao futuro, por seu caráter exortativo (o **deliberativo**); a segunda, com função de acusar ou defender e dirigida ao passado (o **judiciário**); e a terceira, que refletia o elogio ou a censura, retratando uma situação presente (o **epidítico**) (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 36, destaques das autoras).

Como se vê, a tentativa de classificar os discursos em gêneros não é uma preocupação recente: tem-se feito isso desde a Antiguidade – com a *poética*, graças aos estudos de Platão e

com a *retórica*, a partir dos estudos *de* Aristóteles – e é, ainda, uma temática atual, cuja discussão se faz necessária. Logo, não foi a Linguística a primeira a se atentar para essas questões, principalmente porque o seu surgimento e o seu *status* enquanto ciência⁸, bem como a sua preocupação com as questões linguísticas macroestruturais é bem recente. Na verdade, à medida que a Linguística Moderna, sobretudo a Linguística Textual, começa a se preocupar com o texto, aí emerge a questão dos gêneros. Para Brandão (2011), “essa preocupação se torna crucial quando ela deixa de trabalhar apenas com textos literários, mas se volta também para o funcionamento de textos quaisquer” (BRANDÃO, 2011 p. 19).

A partir do século XX, intensificam-se os estudos neste campo, além disso muitos estudiosos começaram a se dedicarem à categorização/classificação dos textos, seja no domínio literário, no campo da didática das línguas ou, recentemente, na área da Linguística. No que diz respeito à Linguística, Brandão (2011) elenca, para melhor entendermos os princípios que regem a organização textual, uma lista com quatro tipos de classificações, que são teorizações, cujas bases envolvem o texto. A primeira delas diz respeito às tipologias funcionais, fundadas sobre o estudo das funções dos discursos (na perspectiva de Bühler e Jakobson, 1963).

A segunda tipologia de categorização dos textos entra em cena com as teorias enunciativas que tratam principalmente da influência das condições de enunciação (interlocutores, lugar e tempo) sobre a organização discursiva (aqui se incluem os modelos inspirados por Benveniste (1966) e o trabalho de Bronckart et al.(1985)) (BRANDÃO, 2011).

Já a terceira tipologia, cognitiva, conforme Brandão (2011,) trata principalmente da organização cognitiva, pré-linguística, subjacente à organização de certas sequências – narrativa, descritiva etc. (neste grupo estaria o modelo de Adam, 1987). Embora recorramos a ela, mais adiante, para tratar das sequências discursivas presentes no interior dos gêneros do discurso, é na quarta tipologia que o nosso trabalho se ancora. Desse modo, em consonância com os argumentos de Brandão (2011), entendemos que a tipologia *sociointeracionista de Bakhtin* é a que melhor “anatomiza”, metodologicamente, a questão da funcionalidade do texto.

⁸ É preciso, pois, dividir os estudos que se preocupam com a linguagem em, basicamente, dois grandes momentos: um anterior a Saussure (2006) e outro posterior a ele. Graças ao corte saussuriano, no início do século XX, podemos conferir à linguagem o *status* de ciência. A linguagem geral, ou seja, todo o conjunto de signos que possibilita a comunicação não poderia ser adotada como objeto para um estudo científico, era necessário, pois, estabelecer métodos e técnicas para, então, se chegar a um objeto. Diversos estudos foram nessa direção, mas essa cientificidade só foi alcançada com o corte realizado por Saussure (2006), o qual consta em sua obra *Curso de Linguística geral* – organizada postumamente por seus ex-alunos –, quando este resolve dividir a linguagem, para fins de estudo, em língua e fala, elegendo a língua como o objeto da Linguística.

Desse modo, é o filósofo russo Mikhail Bakhtin, juntamente com o seu Círculo⁹, que expande a noção de gêneros para as diversas esferas da atividade humana. Inclusive as correntes teóricas citadas acima têm como base os estudos de Bakhtin. Na obra intitulada *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*, Bakhtin (2014)¹⁰ já ensaia o conceito de gêneros do discurso, o qual, mais tarde, trataria mais detalhadamente, em *Estética da criação verbal*.

Assim, como preâmbulo de sua teoria e como uma espécie de preparação de terreno para a sua aplicação, o autor trata, na primeira obra, de questões filosóficas, históricas, sociais e ideológicas que permeiam a linguagem/interação verbal. Vejamos, por meio de suas próprias palavras, o que Bakhtin (2014) anuncia sobre o que viria a ser um dos cernes do seu legado:

Mais tarde, em conexão com o problema da enunciação e do diálogo, abordaremos também o problema dos gêneros linguísticos. A este respeito faremos simplesmente a seguinte observação: cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação sócio-ideológica [*sic*]. A cada grupo de formas pertencentes ao mesmo gênero, isto é, a cada forma de discurso social, corresponde um grupo de temas (BAKHTIN, 2014, p. 44).

A ideia de enunciação e diálogo/dialogismo foi sendo elaborada por Bakhtin (2014) ao longo de suas obras. Do mesmo modo, ocorre com o conceito de gênero do discurso que aparece, na citação anterior, como constructo linguístico, mas, já com indícios de que seu tratamento extrapola as fronteiras linguísticas, propriamente ditas. Esses indícios podem ser constatados na continuação do pensamento do autor e de seu círculo, quando estes afirmam que “entre as formas de comunicação (por exemplo, relações entre colaboradores num contexto puramente técnico), a forma de enunciação (‘respostas curtas’ na ‘linguagem de negócios’) e enfim o tema, existe uma unidade orgânica que nada poderia destruir” (BAKHTIN, 2014, p. 44).

Nessa direção, o autor já introduz à noção de gêneros do discurso a questão histórica, social, interativa e situacional da linguagem, sem perder de vista os aspectos mais formais. Na verdade, são exatamente as formas – quase sempre ritualizadas/padronizadas –, nas/pelas

⁹ Círculo de Bakhtin é a denominação que se dá às reuniões intelectuais que aconteciam na Rússia na década de 1920, cuja finalidade era discutir questões científico-filosóficas. O grupo de estudiosos tinha como líder Mikhail Bakhtin.

¹⁰ A autoria dos textos de Bakhtin é questionada, ainda hoje, por muitos estudiosos. Essa obra, especificamente – *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem* – que, na edição que estamos utilizando, é assinada por Bakhtin e traz o nome de Volochínov entre parênteses, divide opiniões entre os estudiosos de sua obra, alguns acreditam que a obra foi produzida por Bakhtin e, por questões políticas foi assinada por Volochínov, enquanto há os que acreditam que a obra pertence a Volochínov ou escrita em coautoria com Bakhtin.

quais os nossos discursos são materializados que ganham relevância na sua teoria. Ao perceber que todas as manifestações linguísticas, em quaisquer que sejam as esferas de enunciação, só acontecem sob um formato construído historicamente, Bakhtin estende para todas as áreas da atividade humana aquilo que Platão e Aristóteles haviam teorizado, mas em campos mais restritos.

Dessa forma, os gêneros dos discursos, para o autor, são os “tipos relativamente estáveis de enunciado” (BAKHTIN, 2011, p. 262), por meio dos quais nos expressamos linguisticamente. O enunciado, para o autor, é a forma de concretização da língua, realizada pelos integrantes das mais diversas esferas da atividade humana, pois, em quaisquer que sejam essas esferas, tudo passa pela língua(gem), sendo, pois, impossível haver diálogo, interação, sem a linguagem verbal.

Para chegar a esse conceito de gêneros, o autor assume uma concepção de língua que excede as questões de ordem puramente linguística, de modo que “o que importa é aquilo que permite que a forma linguística figure num dado contexto, aquilo que a torna um signo adequado às condições de uma situação concreta dada” (BAKHTIN, 2014, p. 96). A língua é uma entidade viva, no sentido de que está sempre em movimento, sendo transformada e/ou transformando os segmentos sociais nos quais está inserida, logo, possui um caráter dialógico. O autor também compreende que o desenvolvimento e complexidade da sociedade ainda continuam deliberando as nossas atividades e formas discursivas, uma vez que, para ele, cada época tem os seus *tipos relativamente estáveis de enunciados e tem seu repertório de discursos elaborado*, portanto, valemo-nos sempre dos gêneros do discurso para a efetivação das nossas práticas sociocomunicativas (BAKHTIN, 2014). Nesse sentido, os gêneros discursivos emergem, transformam-se e se transmutam ao passo que as mudanças vão acontecendo na vida social, eles são o meio pelo qual organizamos e concretizamos o nosso dizer.

Assim sendo, conforme postula o filósofo, a nossa comunicação por meio de gêneros é tão natural quanto o é a aquisição da língua materna, à qual dominamos sem ao menos refletir sobre sua gramática. Assim também acontece com os gêneros, pois falamos por meio deles, a partir de suas formas relativamente estáveis, e, apesar de termos um rico repertório de gêneros do discurso, “*em termos práticos*, nós os empregamos de forma segura e habilidosa, mas *em termos teóricos* podemos desconhecer inteiramente a sua existência” (BAKHTIN, 2011, p. 282, destaques do autor). Os usuários de uma determinada língua não se preocupam com as questões teóricas concernentes a esta língua, simplesmente fazem uso dela para interagir socialmente. A preocupação teórica, emana, geralmente, de estudiosos da linguagem.

A assimilação e aquisição dos gêneros acontecem conforme somos expostos aos diversos tipos de enunciados, por isso conseguimos identificar quando se trata de uma conversa formal, ou informal, se o evento comunicativo é uma conferência ou um diálogo entre amigos, por exemplo. “Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível” (BAKHTIN, 2011, p. 283).

Com efeito, temos a tendência em querer ser um “Adão mítico”, ou seja, um sujeito que tem a ilusão de que é autor do seu discurso, quando, na verdade, somos todos sujeitos que reproduzem os dizeres dos discursos que vigoram nas esferas nas quais nos constituímos como tais. O locutor não profere discursos inéditos, o seu objeto de discurso já foi dito, controvertido, julgado etc. de muitas maneiras; cada discurso é um lugar em que “se cruzam, convergem e divergem diferentes pontos de vista, visões do mundo, correntes” (BAKHTIN, 2011, p. 300). Conforme o autor,

Em realidade, repetimos, todo enunciado, além do seu objeto, sempre responde (no sentido amplo da palavra) de uma forma ou de outra aos enunciados do outro que o antecedem. O falante não é um Adão, e por isso o próprio objeto de discurso se torna inevitavelmente um palco de encontro com opiniões com interlocutores imediatos (na conversa ou na discussão sobre algum acontecimento do dia a dia) ou com pontos de vista, visões de mundo, correntes, teorias, etc.) no campo da comunicação cultural. [...] Tudo isso é discurso do outro (em forma pessoal ou impessoal), e este não pode deixar de refletir-se no enunciado (BAKHTIN, 2011, p. 300).

Depreendemos da citação acima que o nosso discurso é sempre atravessado por outros discursos que o antecedem, isto é, do enunciado emanam diversas vozes e dizeres que já foram proferidos em outros enunciados, em outras épocas e situações interativas. Como se vê, o discurso é constituído de uma série de fatores, entre eles a ideologia, que estão muito além do “puramente linguístico”. Todas as questões discursivas cabem em algum gênero e, na realidade, elas só são possíveis por meio de gêneros do discurso, cada gênero, por sua vez, é identificado por algumas especificidades.

Nesse sentido, os gêneros são configurados sob três pilares, os quais, juntos, fazem com que a interação verbal aconteça, de fato. Assim,

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as

finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação (BAKHTIN, 2011, p. 261-262).

De tal modo, cada ação sociocomunicativa – realizada sob um gênero do discurso, seja oral ou escrito – é abalizada por esses três elementos: conteúdo temático, estilo e estrutura composicional. O conteúdo temático diz respeito não só ao tema tratado em um determinado gênero, mas representa o orientador discursivo de determinado texto, em torno do qual gira toda a discussão (BRANDÃO, 2011), é contextualizado discursivamente e engloba a vontade, a singularidade e os conhecimentos dos sujeitos envolvidos na enunciação; o estilo, por sua vez, trata das questões mais linguísticas, ou seja, está mais ligado a questões estilísticas, que podem ser mais ou menos individuais; e a estrutura composicional, como o próprio termo indica, diz respeito aos aspectos formais/estruturais dos gêneros. Uma receita culinária, por exemplo, é facilmente identificada por sua estrutura. Sendo assim, em cada campo surgem gêneros específicos, com estilos, estruturas composicionais e conteúdos temáticos, relativamente estáveis, dada a função que estiver exercendo em determinado contexto sociocomunicativo.

Bakhtin (2011) apresenta, ainda, uma distinção entre os gêneros primários e secundários. Segundo o autor, há, entre eles, uma relação mútua, sendo os gêneros secundários formados a partir de dados históricos dos gêneros primários. Desse modo,

Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio social mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formam nas condições da comunicação discursiva imediata. Esses gêneros primários, que integram os complexos, aí se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios [...] (BAKHTIN, 2011, p. 263).

Observamos, então, que os gêneros primários e, portanto, os mais simples, são os que encontramos no diálogo oral e na comunicação verbal espontânea. Já os gêneros secundários possuem formação mais complexa: são oriundos dos gêneros primários, passando por um processo chamado por Bakhtin (2011) de transmutação – absorção ou assimilação de um

gênero por outro, formando, assim, um novo gênero de mesma base (MARCUSCHI, 2007). É importante frisar, contudo, que os gêneros secundários não excluem, tampouco substituem os gêneros primários; eles são resultantes do seu apoio e reelaboração.

Outra distinção importante e necessária quanto aos estudos do gênero diz respeito às suas sequências linguísticas. Conforme o modelo proposto por Jean-Michel Adam, pesquisador francês, os gêneros são organizados por um número limitado de sequências linguísticas. Há, portanto, a predominância em cada gênero, considerando-se a sua esfera de circulação e todo o entorno social no qual está inserido, de determinadas estruturas sintáticas, classes gramaticais, tempos verbais etc. Entretanto, ainda é comum nos reportarmos aos gêneros apenas por suas características linguísticas, confundindo-o com a sua sequência linguística predominante. A essas características dá-se o nome de tipologia textual ou sequências discursivas. Estas são em número limitado, que, conforme a releitura feita por Marcuschi do modelo de Adam, são cerca de meia dúzia – narração, descrição, argumentação, injunção e exposição (MARCUSCHI, 2008) – e dizem respeito à predominância discursiva em cada gênero.

A *narração* é, basicamente, a contação de uma história, real ou fictícia, alocada em tempo e espaço definidos. O *texto descritivo* pormenoriza as categorias envolvidas no contexto, retrata detalhadamente o espaço, a personagem, os objetos, as sensações, os sentimentos, etc., com o objetivo de caracterizá-los. O *texto argumentativo* – mais utilizado no ambiente escolar, pois é, geralmente, o mais cobrado em processos seletivos – requer do autor uma autonomia maior, pois é preciso ter um posicionamento crítico-reflexivo acerca de determinado assunto de modo claro, objetivo e impessoal. O *texto injuntivo* também utiliza uma linguagem simples e objetiva, geralmente expressa ordem, pedido, súplicas, desejos, etc. É encontrado em manuais, instruções, receitas, dentre outros. A *exposição* está atrelada à argumentação, mas, refere-se às ideias que o autor apresenta no texto, sem necessariamente concordar ou discordar delas. Para uma abordagem mais detalhada acerca dos tipos textuais, conferir Marcuschi (2008, p.156-157). Desse modo, os tipos textuais caracterizam-se, a rigor, pela predominância de traços linguísticos, por isso, “um tipo textual é dado por um conjunto de traços que formam uma sequência e não um texto” (MARCUSCHI, 2007, p. 27).

Os estudos de Bakhtin, embora tenham sido elaborados somente na segunda metade do século XX, tendo encontrado recepção na Europa, sobretudo na França, só chegaram ao Brasil na década de 1990. Esses estudos têm atravessado as fronteiras de diversas áreas do conhecimento e abrangem diversas esferas da atividade humana, como a Filosofia, a Literatura, a Antropologia, a Linguística, entre outras. A Linguística, sobretudo a Linguística

Textual, absorveu a teoria dos gêneros discursivos como processo teórico-metodológico e a aplicou ao ensino-aprendizagem de língua materna – de modo que o texto, atualmente, sob a roupagem dos diversos gêneros, deve ser o ponto de partida para o ensino, segundo a Linguística Textual. Para tanto, essa corrente, sendo uma teoria mais recente, precisou repensar alguns conceitos-chaves a partir dos quais é constituída, tais como: língua, texto e sujeito. Portanto, na próxima seção, trataremos desse percurso teórico e de formação da área intitulada Linguística de Texto, porque tais conceitos terão implicações no tipo de ensino que se pode realizar em sala de aula, como veremos.

3.2 A LINGUÍSTICA TEXTUAL E A (RE) ELABORAÇÃO DOS CONCEITOS DE LÍNGUA, TEXTO E SUJEITO: IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Tendo em vista a importância que a teoria dos gêneros discursivos assume no contexto de práticas sociodiscursivas, a Linguística Textual, área que se dedica aos estudos das questões textuais da linguagem, a incorpora à sua base teórico-metodológica.

A Linguística de Texto, enquanto área da Linguística, surgiu em meados do século XX, a partir da necessidade de se (re)pensar as concepções de texto até então adotadas. Seu principal objeto de estudo é, portanto, a produção e a compreensão de textos orais e escritos. Em linhas gerais, ela é a “descrição da correlação entre a produção, a constituição e a recepção de textos” (MARCUSCHI, 2012, p. 26).

Para chegar à concepção a qual vigora atualmente, a LT passou por algumas fases conceituais e de construção. Segundo Bentes (2012), três dessas fases tiveram maior destaque, a saber: Análise Transfrástica, Gramáticas Textuais e Teoria do Texto. Para alguns autores, essa ordem não constitui uma cronologia, mas uma distinção tipológica, porém, percebemos como aponta Koch (1997), que há resquícios cronológicos que ligam uma teoria à outra. Essas fases constituem o desenvolvimento que a Linguística de Texto, por ser uma ciência em formação, naturalmente passaria até atingir um *status* mais consensual.

No momento inicial das pesquisas, essa corrente se preocupava com “o estudo de mecanismos interfrásticos que são parte do sistema gramatical da língua” (KOCH, 1997, p. 68), período este denominado de Análise Transfrástica, cujo objeto de estudo era a frase descontextualizada. Conforme Tatit (2014), “embora as frases façam parte do texto, a análise minuciosa de cada uma delas em nada contribui para a nossa compreensão global do texto” (TATIT, 2014, p. 187). Além disso, uma análise desse tipo não era o suficiente para explicar

alguns fenômenos que englobam o texto como, por exemplo, a referenciação, a anáfora, a catáfora, a elipse, etc., uma vez que existem elementos no interior de cada texto que extrapolam os elementos puramente linguísticos.

Com o avanço dos estudos, houve mudança nas concepções de texto, o que levou a entender que uma análise puramente linguística não contemplava todos os fatores envolvidos na produção, compreensão e recepção de um texto, mesmo porque o texto não é formado por frases desconexas. Então, em um segundo momento da teoria, pensou-se em criar uma teoria das Gramáticas Textuais. Segundo Koch e Travaglia (2011):

[...] acreditando na existência de textos que fossem coerentes ou incoerentes em si, propôs-se a feitura de uma gramática de texto, semelhante à de frases proposta por Chomsky, que seria um sistema de regra finito e comum a todos os falantes e que lhes permitisse dizer, de forma coincidente, se uma sequência linguística é ou não um texto, é ou não um texto bem formado (KOCH; TRAVAGLIA, 2011, p. 44).

Essa proposta tinha como objetivo tornar o estudo do texto análogo ao estudo da frase. Assim, teríamos uma gramática para estudar o texto, cujo objetivo era descrever categorias e regras de combinação da entidade Texto (KOCH, 1997). Para tanto, essa corrente propunha a segmentação e a classificação do texto em unidades menores. Dito de outra maneira, sua pretensão era propor regras específicas para cada gênero discursivo/textual¹¹, sequenciar os conteúdos, examinar o que faz com que um texto – de fato – seja um texto, diferenciar as espécies de texto etc. Essa teoria também apresentou lacunas, visto que é quase impossível criar um modelo de gramática que atenda aos mais diversos gêneros discursivos/textuais, uma vez que cada texto tem sua especificidade e a diversidade de gêneros é demasiadamente ampla, sendo em número quase ilimitado.

Já a Teoria do Texto, terceira fase da teoria, na qual nos encontramos, se preocupa com a produção, compreensão e recepção de textos orais e escritos em situações de uso, isto é, a partir da interação entre os sujeitos sociais. Desse modo, as investigações estendem-se do âmbito textual ao contextual. Nessa fase, a teoria ganhou respaldo, principalmente porque “a Linguística de Texto, dentro dessa perspectiva, configura uma linha de investigação interdisciplinar” (MARCUSCHI, 2008, p. 74). Contemporaneamente, é ela, juntamente com todo arcabouço da teoria dos gêneros, que vem fornecendo a base teórica para o ensino-aprendizagem do texto em sala de aula.

¹¹ Os bakhtinianos referem-se aos gêneros como gêneros do discurso (ROJO; BARBOSA, 2015), e os teóricos da Linguística Textual como gêneros de textos. Entretanto, vamos utilizar, neste trabalho, as duas nomenclaturas, discurso e texto, como similares, uma vez que nos fundamentamos nas duas teorias.

A linguística de texto, portanto, pode ser definida, na visão de Marcuschi (2012):

[...] como o estudo das operações linguísticas, discursivas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, da construção e do processamento de texto escritos e orais em contextos naturais de uso. A linguística de texto parte da premissa de que a língua não funciona nem se dá em unidades isoladas, tais como os fonemas, os morfemas, as palavras ou as frases soltas. Mas sim em unidades de sentido chamadas texto [...] (MARCUSCHI, 2012, p. 91).

Os estudos que pretendiam criar regras de “boa formação textual”, devido à impossibilidade já apontada, cederam lugar ao estudo contextualizado, em situações funcionais, e não meramente formais. Dentro dessa abordagem, o texto, objeto central da teoria, assim como a língua, recebe diferentes denominações, de modo que a concepção de texto está diretamente relacionada à concepção de língua.

Nesse sentido, existem diferentes posicionamentos em relação ao conceito de língua: sistema de signos, código ou instrumento de comunicação, atividade cognitiva, sistema de representação conceitual, etc. Do mesmo modo, há diferentes maneiras de se compreender o objeto *texto*. Para se chegar a uma noção tal qual se tem atualmente – o texto como processo de interação sociocomunicativa –, houve diversas reflexões e definições elaboradas por vários teóricos, situados em contextos históricos diferentes. Além disso, é preciso considerar que *texto* e *língua* estão intimamente interligados, pois há entre eles uma relação lógica, sendo que a noção de texto deverá levar em consideração a noção de língua. Desse modo, do conceito ou concepção de texto que se adota, depreende-se o conceito ou noção de língua que se tem.

Portanto, em consonância com Bakhtin (2006), acreditamos que a língua possui um papel que vai além da comunicação verbal imediata. Logo, não se pode conceber a língua dissociada do seu contexto de produção, no qual devemos considerar não só o locutor, mas, também, o ponto de vista do seu interlocutor. Inferimos daí a ideia de interação, em que o contexto orienta as práticas linguísticas. Na verdade,

Não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.* É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (BAKHTIN, 2014, p. 98, destaques do autor).

Cumprido destacar, desse modo, que a forma linguística em si mesma não contempla a função interacional, social e situada da língua, o que não exclui a sua importância, desde que

faça parte de todo esse conjunto. Para Marcuschi (2008), a “língua é também muito mais do que veículo de informações. A função mais importante da língua não é informacional e sim de inserir os indivíduos em contextos sócio-históricos e permitir que se entendam” (MARCUSCHI, 2008, p. 67).

Embora existam outras visões em relação à língua, focalizamos, para este trabalho, a postura adotada por Bakhtin que é a que embasa a atual fase da Linguística de Texto, a qual contempla a língua tanto em seu aspecto mais sistemático quanto sociointerativo. Nessa perspectiva, o texto é visto tanto em seu caráter linguístico (interno) como em seu caráter funcional, o qual prioriza a relação entre a língua e os constituintes externos ao texto (conhecimento partilhado, inferências, cultura, contexto situacional).

Quanto às ideias que se tem de texto, o seu próprio conceito depende das concepções que se tenha de língua e de sujeito. Conforme Bentes (2012), no período da análise transfrástica e da elaboração de gramáticas textuais, o texto era visto como uma estrutura acabada, as formas verbais por si só eram suficientes. Posterior a isso, o texto passa a ser compreendido no seu próprio processo de construção, ou seja, entende-se por texto as atividades verbais e também as atividades não verbais, as quais envolvem ações cognitivas e sociais. O objeto texto é compreendido, hoje, como parte constitutiva da nossa vida, ganhou – ao longo do tempo – diversas conotações. Conforme Bentes e Rezende (2008), é possível destacar duas delas: o texto como artefato linguístico e o texto como lugar de interação.

Quanto à primeira concepção, o texto enquanto artefato linguístico, tem como foco os fatos internos, estruturais, propriamente linguísticos do texto. Dentro dessa perspectiva, as discussões são bastante vastas. Essas abordagens, segundo Bentes e Rezende (2008),

(i) Consideram os fatores linguísticos internos ao próprio texto como essenciais e suficientes para a definição do objeto textual; (ii) postulam o conceito de textualidade de forma a dar conta do fenômeno textual e (iii) conciliam uma abordagem formalista, que lida com os elementos constitutivos de textos enquanto artefatos fechados, com uma abordagem sociológica do fenômenos, cujo foco central reside no campo da produção, distribuição e recepção de textos em larga escala (BENTES; REZENDE, 2008, p. 21).

Cabe ressaltar, novamente, que as concepções de texto assumidas resultam do conceito de língua, ou seja, “uma concepção ‘X’ de texto só é possível e concebida tal como este arcabouço a prevê em virtude de um entendimento de língua que favoreça a mobilização, a organização e a propagação de alguns recursos linguísticos” (BENTES; REZENDE, 2008, p. 22).

Segundo Marcuschi (2012), há algumas concepções de texto, das quais abordaremos três, que estão ancoradas na eminência do sistema linguístico como “uma sequência coerente de sentenças”. A primeira concepção defende que “um texto (discurso) compõe-se de uma sequência de expressões ou sentenças ligadas, podendo ir desde sentenças de uma só palavra até uma obra em vários volumes” (HARRIS apud MARCUSCHI, 2012, p. 23). Marcuschi considera que Harris é, talvez, o mais radical dos imanentistas, pois resume o texto a sentenças arbitrárias, as quais estariam regidas por frases ou morfemas isolados.

Na segunda concepção, assumida por Harweg, “o texto é uma sucessão de unidades linguísticas constituídas por uma cadeia pronominal ininterrupta” (HARWEG, 1968 apud MARCUSCHI, 2012, p. 23). Aqui, a evidência é para o fenômeno da referenciação, em que, nesse sentido, ocorreria de forma múltipla, isto é, “os mesmos objetos, lugares, pessoas, grandezas, etc., são várias vezes retomados e referidos num texto, nem sempre com as mesmas expressões” (MARCUSCHI, 2012, p. 24).

A terceira teoria, diz-nos que o “texto é uma sequência ordenada de signos linguísticos entre duas interrupções comunicativas importantes” (WEINRICH apud MARCUSCHI, 2012, p. 25). O autor dessa teoria não deixa claro o que está sendo chamado de ‘interrupção comunicativa importante’. Conforme Marcuschi (2012, p. 25), para Weinrich, “todo o tratamento de categorias gramaticais é um tratamento textual dos artigos, dos pronomes, dos verbos e todos os fenômenos gramaticais”.

Nesse primeiro momento dos estudos, que tomam o texto como objeto, o foco é, de fato, os elementos que fazem parte da sua estrutura. Logo, como explicam Bentes e Rezende (2008, p. 25), “é notável nos autores um percurso comum, qual seja, a busca de certa noção de coesão entre partes de um texto”. No geral, os estudos no âmbito da Linguística de Texto concebem o texto como uma unidade de sentidos e não meramente unidades isoladas em si (fonemas, morfemas). O texto é, portanto, “o único material linguístico observável, como lembram alguns autores. Isto quer dizer que há um fenômeno linguístico (de caráter enunciativo e não meramente formal) que vai além da frase e constitui uma unidade de sentido” (MARCUSCHI, 2008, p. 71). Dessa forma, o texto, para os postulados contemporâneos da linguística textual, é compreendido como o lugar de interação entre sujeitos sociais e situados em um dado contexto. Segundo Koch (2011),

As teorias sociointeracionais reconhecem a existência de um sujeito planejador/organizador que, em sua inter-relação com outros sujeitos, vai construir um texto, sob a influência de uma complexa rede de fatores, entre os quais a especificidade da situação, o jogo de imagens recíprocas, as

crenças, convicções, atitudes dos interactantes, os conhecimentos (supostamente) partilhados, as expectativas mútuas, as normas e convecções socioculturais. Isso significa que a construção do texto exige a realização de uma série de atividades cognitivo-discursivas que vão dotá-lo de certos elementos, propriedades ou marcas, os quais, em seu inter-relacionamento, serão responsáveis pela produção de sentidos (KOCH, 2011, p.7).

Um componente importante para o estudo (interpretação e/ou compreensão) do texto é o gênero ao qual pertence. É justamente aí que vemos incorporada à Linguística textual a teoria dos gêneros discursivos. Marcuschi (2008) define gênero como prática social e discursiva, ou seja, são modelos correspondentes a formas sociais reconhecíveis nas situações de comunicação em que ocorrem. A escolha do gênero está atrelada a aspectos formais e funcionais. O gênero *lista telefônica*, por exemplo, tem uma forma e uma função bem particular e só faz sentido em um contexto em que o telefone é algo comum. Em uma sociedade em que não há telefone, esse gênero perde sua razão de existir.

Ao designar a língua como atividade funcional, Antunes (2009) nos chama a atenção para o fato de que o ensino voltado para o uso da “língua em função” só é possível acontecer sob a forma da *textualidade*, ou seja, sob a forma de textos orais e escritos, que são os chamados gêneros do discurso/texto (ANTUNES, 2010, p. 29). Por esse motivo, devemos considerar não apenas suas estruturas internas, mas também os aspectos extralinguísticos que compõem a textualização¹². Assim sendo, a *textualização* está pautada na noção de gêneros, ou seja, nas “práticas sociocomunicativas”, orientadas pelos diversos gêneros discursivos/textuais. Uma notícia, uma receita, uma carta, um diálogo, uma charge, um rótulo, são exemplos de gêneros discursivos/textuais. Eles possuem características próprias, como vimos na seção anterior, e são socialmente convencioneados, por isso, é possível diferir uma notícia de uma receita, por exemplo. Essa convenção é cultural, faz parte dos costumes vigentes num determinado espaço e tempo social.

Ainda sobre a textualização, não se pode perder de vista a participação, mais que isso, a interação dos sujeitos, para que os sentidos do texto se completem, em seu processo de produção e interpretação (COSTA VAL, 2004). Alguns estudiosos acreditam que existem sete critérios que contribuem para a construção de sentido num texto, que não devem ser confundidos com princípio de boa formação textual – a gramática textual foi uma teoria que fracassou justamente por ter essa pretensão. Os critérios são: coesão, coerência,

¹²Em *Texto, textualidade e textualização*, Costa Vall (2004) esclarece que Beaugrande rediscute o termo ‘textualidade’, alertando sobre a necessidade de observância da relação entre ‘textualidade’ e o processo de ‘textualização’, visto que o primeiro é concernente aos princípios que fazem de um texto um texto e não uma sequência de frases e palavras; já o segundo, refere-se aos processos de produção e interpretação dos textos.

intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, intertextualidade e informatividade. Esses critérios constituem o “conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto, e não apenas uma sequência de frases” (COSTA VAL, 1992, p. 5).

Marcuschi (2008) divide todos esses critérios em quatro categorias distintas. Na *primeira* delas, estão a coesão e a coerência, as quais são de ordem textual, orientadas, portanto, pelo texto. Na *segunda*, estão a intencionalidade e a aceitabilidade, ambas norteadas pelo aspecto psicológico. A terceira categoria é compreendida pelo aspecto computacional, cujo critério é o da informatividade. E no quarto grupo estão a situacionalidade e a intertextualidade, guiadas pelo aspecto sociodiscursivo.

A coesão é considerada um critério de ordem textual, porque é ela quem garante a conexão estrutural do texto. Dito de outra forma, a “coesão é a propriedade pela qual se cria e se sinaliza toda espécie de ligação, de laço, que dá ao texto unidade de sentido ou unidade temática” (ANTUNES, 2005, p.47). Essa conexão se dá, basicamente, de dois modos: “a conexão referencial (realizada por aspectos mais especificamente semânticos) e a conexão sequencial (realizada mais por elementos conectivos) em especial no nível da cotextualidade” (MARCUSCHI, 2008, p. 99). Em outras palavras, é através da coesão que se dá a sequencialidade textual, o que não quer dizer que isso faça dela (a coesão) uma condição necessária ou suficiente para a textualização, de modo que pode haver um aglomerado de palavras relativamente coesas, mas que não se constitui enquanto texto. Da mesma forma, o contrário pode ser aplicado: a ausência da coesão não impede a textualização. Desse modo,

[...] os mecanismos da coesão dão conta da estruturação da sequência superficial do texto (seja por recursos conectivos ou referenciais); não são simplesmente princípios sintáticos e sim uma espécie de semântica da sintaxe textual, onde se analisa como as pessoas usam os padrões formais para transmitir conhecimentos e produzir sentidos com recursos linguísticos (MARCUSCHI, 2008, p.118-119).

Fazem parte dos mecanismos da coesão, ainda, os elementos de retomada, os quais englobam todas as maneiras de expressar um mesmo conceito. Isso compreende a variação terminológica, a retomada propriamente dita (repetição da palavra), fraseologias, pronomes e paráfrase.

Enquanto a coesão está baseada na forma, a coerência está baseada no sentido, ou seja, ela é, antes de tudo, de ordem conceitual. A coerência de um texto é construída muito mais pelas experiências dos indivíduos do que pelas informações formais nele contidas. Além disso, não devemos esquecer a noção de sujeito histórico e social na qual este trabalho está

pautado. Desse modo, não podemos analisar a coerência de um texto com base apenas em suas informações linguísticas, ou sem considerar a situação comunicativa e o contexto em que se encontra. Portanto:

Pode ser até mesmo o ponto de vista do leitor que estabelece a coerência. Assim, a coerência não é uma propriedade empírica do texto em si (não se pode apontar para a coerência), mas ela é um trabalho do leitor sobre as possibilidades interpretativas do texto. É claro que o texto deve permitir o acesso à coerência, pois, do contrário, não haveria possibilidade de entendimento (MARCUSCHI, 2008, p. 122).

Como a coesão é um dos mecanismos que asseguram a continuidade sequencial e conceitual do texto, cujas propriedades estão diretamente ligadas ao processo de coerência textual, muitos autores evitam o estudo da coerência e coesão separadamente, argumentando que um processo está interligado ao outro. No processo de produção e recepção de um texto, portanto, estão envolvidas, sempre, atividades interativas, de natureza sociocognitiva, e, para a sua compreensão são mobilizados conhecimentos de muitos tipos, os quais são partes de atuações e práticas sociais mais amplas. Produzir um texto coeso e coerente, portanto, de acordo com Antunes, “é muito mais que emitir palavras em cadeia ou interligar orações e períodos” (ANTUNES, 2005, p. 56).

Quanto à intencionalidade, como o próprio termo já indica, esta diz respeito à intenção do produtor. Dessa forma, a intencionalidade diz respeito “ao empenho do produtor em construir um discurso coerente, coeso e capaz de satisfazer os objetivos que tem em mente numa determinada situação comunicativa” (COSTA VAL, 1999, p. 10). É ela – a intencionalidade – que orientará a confecção do texto, conforme queira informar, convencer, pedir etc. Devido à dupla atuação da intencionalidade no texto, é interessante que a consideremos como um fator auxiliar no processo de produção da coerência e do plano global do texto, haja vista que “ela se deve ao autor ou ao leitor, pois ambos têm intenções” (MARCUSCHI, 2008, p. 127).

No que diz respeito à aceitabilidade, ressaltamos que esta se encontra, também, no plano do sentido. Porém, o protagonista, aqui, será o interlocutor, é ele quem julgará o texto como aceitável ou não. Assim, a aceitabilidade diz respeito “à expectativa do receptor de que o conjunto de ocorrências com que se defronta seja um texto coerente, coeso, útil e relevante, capaz de levá-lo a adquirir conhecimentos ou a cooperar com os objetivos do produtor” (COSTA VAL, 1999, p. 11).

Já a informatividade, a rigor, “diz respeito ao grau de expectativa ou falta de expectativa, de conhecimento ou desconhecimento e mesmo incerteza do texto oferecido”(MARCUSCHI, 2008, p. 132), isto é, a informatividade de um texto não é necessariamente o fato de se passar uma informação, seja no plano conceitual ou no plano formal. Costa Val (1999), ao tratar da informatividade, acrescenta a este critério outro requisito: a suficiência de dados. Para a autora, para ser compreendido conforme o autor deseja, é imprescindível que o texto apresente todas as informações necessárias, neste caso, “não é preciso nem desejável que o discurso explicita todas as informações necessárias a seu processamento, mas é preciso que ele deixe inequívocos todos os dados necessários à sua compreensão aos quais o receptor não conseguirá chegar sozinho” (COSTA VAL, 1999, p. 14-15).

A situacionalidade, por sua vez, deve ser observada sob dois aspectos, a produção e a interpretação/compreensão textual. Como sobejamente afirmamos, não há construção de sentido sem levar em consideração o contexto ou a situação comunicativa; a produção e compreensão do texto estão condicionadas à sua adequação na situação comunicativa vigente, pois nenhum texto “ocorre no vazio, em abstrato, fora de um contexto sociocultural determinado. Todo ele está ancorado numa situação concreta ou, melhor dizendo, está inserido num contexto social qualquer” (ANTUNES, 2010, p. 34). O contexto, além de orientar a produção e recepção do texto, pode definir, realmente, o sentido do discurso (COSTA VAL, 1999, p. 12).

Por fim, o critério da intertextualidade compreende, em sentido amplo, toda a ligação existente entre os diversos textos em experiências anteriores. Portanto, “inúmeros textos só fazem sentido quando entendidos em relação a outros textos, que funcionam como seu contexto” (COSTA VAL, 1999, p. 15). É inquestionável, pois, entre os linguistas, o fato de que todos os textos comungam com outros já existentes, uma vez que nenhum texto se acha isolado e solitário (MARCUSCHI, 2008).

Notamos, então, que todos os critérios apresentados possuem relações de interdependência entre si, de modo que, se estudados isoladamente, podem parecer redundantes. E é justamente a união que favorece a textualização, sendo possível, sem prejuízo de sentido, a ausência de alguns dos critérios de textualidade, a depender da situação sociocomunicativa. Portanto, o texto não se esgota nas formas linguísticas. Existe um elenco de fatores que são importantes tanto para a produção de um texto quanto para a sua compreensão e/ou interpretação.

Portanto, são muitas as concepções de língua e de texto com as quais nos deparamos em diferentes momentos. Essas diferentes concepções trazem implicações para o ensino de língua materna, sobretudo no que diz respeito ao ensino de Produção de Texto. O modo como o professor compreende e concebe a língua altera, por exemplo, o trabalho com o texto, seja no âmbito da interpretação/compreensão ou da produção. Koch (2011), ao fazer algumas reflexões acerca das diferentes visões de língua, sujeito e texto, expõe que, se a língua for compreendida como representação do pensamento, a noção de sujeito será a de um sujeito psicológico, ou seja, um ser histórico e social, no sentido de que admite interação com o seu meio, isto realizado através da língua. Nessa concepção de língua, o ensino fica restrito, pois o texto deverá ser esgotado em si mesmo e no que o autor quis/preendeu dizer. Por isso, o sujeito é entendido como psicológico e não há, nesse caso, espaço para os implícitos ou para interpretações outras que o indivíduo queira inferir; em outras palavras, não há lugar para o que fica subentendido nas entrelinhas.

Determinadas as concepções de língua e sujeito adotadas pelo professor no contexto de aprendizagem, depreendem-se também as concepções de texto e sentido. Se a língua for pensada nesta perspectiva, representação do pensamento, e o sujeito como portador e mentor das suas ações, o texto será entendido como um produto, não cabendo ao indivíduo “interferir” na produção do sentido, pois o que interessa, nesse caso, é o que o autor quis dizer. Assim sendo, o receptor tem a missão de compreender fatores psicológicos em torno do produtor do texto, afastando-se de tudo que possa interferir nessa relação de passividade.

Nessa perspectiva, o ensino de produção textual e a própria produção serão limitados. Os alunos serão orientados a produzir conforme as ideias dos textos lidos em sala de aula. Dessa forma, não haverá espaço para a criatividade, para a inserção de novas ideias, pois o texto deverá ser uma releitura dos antecessores, com o foco naquilo que o autor quis dizer, de modo a legitimar suas ideias, sem espaço para criticá-las.

Por outro lado, “à noção de língua como *estrutura*, por seu turno, corresponde a de sujeito determinado, *assujeitado* pelo sistema, caracterizado por uma espécie de ‘não consciência’” (KOCH, 2011, p. 14, destaques da autora). Nesse sentido, o trabalho com o texto, conseqüentemente, também será alterado. O ensino ocorreria por uma perspectiva diferente: o professor seria aquele que detém todo o conhecimento e o aluno apenas o absorveria de forma passiva, sem possibilidade de contradição em relação àquilo que lhe fora apresentado.

Nessa concepção de língua como código/estrutura e de sujeito passivo ao uso do sistema, o texto é igualmente um produto pronto e acabado, para o qual apenas o

conhecimento do código linguístico seria suficiente para depreender os sentidos que possui. Desse modo, o sentido do texto é totalmente explícito, cabendo ao indivíduo decodificá-lo.

O ensino de produção textual, partindo desse conceito – língua enquanto código – será voltado para os elementos internos do sistema linguístico. Por mais que o aluno produza textos com alto teor discursivo e argumentativo, serão os dados gramaticais que mais pesarão no momento da avaliação. Isso ocorre porque a avaliação está diretamente ligada ao que foi o objeto de ensino, nesse caso o uso de regras e normas gramaticais. Notamos, então, que o posicionamento do professor diante de questões teórico-metodológicas tem correspondências diretas com a maneira como ensina, de modo que “o quê e como ensinamos e avaliamos estão na dependência imediata das concepções que temos acerca do que é uma língua, de como funciona e a que fins se propõe” (ANTUNES, 2009, p. 219).

Entretanto, se a língua é considerada um meio de interação e o sujeito um construtor social, o texto é o próprio lugar dessa interação. Nessa concepção, é possível e até recomendável que o interlocutor tenha uma relação dialógica com o texto, ou seja, o interlocutor deve estar imbuído dos conhecimentos de mundo, das inferências presumíveis, pois sua atuação no texto é ativa e não passiva, uma vez que os participantes dessa interação são sujeitos inseridos dentro de um contexto sociocognitivo.

O ensino, portanto, partindo desse ponto de vista, não se exaure na superficialidade do texto e – menos ainda – nas estruturas linguísticas, cujo enfoque são as regras gramaticais; pelo contrário, é permitido um diálogo com o mundo. Os sujeitos são imbuídos de conhecimentos que excedem o dito, o decodificável. Adotando-se esse ponto de vista, as impressões, as marcas ideológicas e o contexto social no qual o indivíduo está imerso são elementos que, unidos aos aspectos sintáticos, dão sentido ao texto.

A produção, nesse sentido, galgará horizontes mais amplos, pois o foco não mais será voltado para “o que o autor quis dizer” ou para as regras do “bem escrever” e, sim, para a interação do aluno com o mundo, dentro e fora dos limites escolares. Segundo Koch (2011),

Adotando-se esta última concepção – de língua, de sujeito, de texto – a compreensão deixa de ser entendida como simples ‘captação’ de uma representação mental ou como a decodificação de mensagem resultante de uma codificação de um emissor. Ela é, isto sim, uma *atividade interativa* altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia) e sua reconstrução no interior do evento comunicativo (KOCH, 2011, p. 17, destaques da autora).

Sem dúvida, no ensino de língua materna é preciso considerar o texto como lugar de interação entre os indivíduos e seu meio social. A corrente teórico-metodológica que considera essa orientação para o ensino de língua e que adotamos para este trabalho é a Linguística Textual, que é uma disciplina interdisciplinar e que busca em diversas áreas do conhecimento subsídios para o trabalho com o seu objeto: o texto. Koch (2011) acredita, e compartilhamos desse princípio, que só a Linguística Textual consegue oferecer ao professor os subsídios indispensáveis para a realização do trabalho com o texto. Antunes (2009), corrobora essa ideia:

[...] ensinar línguas e avaliar ensino de línguas são atividades que refletem as concepções que temos acerca do que é uma língua, do que são seus diferentes componentes, e de como tais componentes intervêm na sua atualização. Dessas concepções vai derivar, naturalmente, o próprio objeto do ensino e da avaliação e, em desdobramento, todos os paradigmas de tratamento das questões linguísticas. Objetivos e conteúdos, atividades e práticas, tudo vai ser apenas *consequência das linhas teóricas* às quais emprestamos credibilidade e saliência. As atuações pretendidas para as áreas do ensino e da avaliação ressentem-se, assim, da natureza das concepções teóricas que as inspiram (ANTUNES, 2009, p. 218, destaque da autora).

Como vimos ao longo da seção, as escolhas teóricas que fazemos revelam as prioridades no ensino, se um enfoque mais gramatical ou um enfoque que englobe os diversos aspectos que o trabalho efetivo com o texto requer. O ensino-aprendizagem de língua materna está diretamente relacionado com as concepções de língua e de texto que adotamos no âmbito escolar e precisa considerar o texto, sob os diversos gêneros, como a unidade de ensino, pois a partir dele é possível contemplar os aspectos linguísticos e extralinguísticos.

Na próxima seção, faremos uma breve, mas necessária, abordagem sobre a incorporação das teorias discutidas ao longo deste capítulo nos PCNs de Língua Portuguesa do Ensino Médio.

3.3 OS GÊNEROS DISCURSIVOS/TEXTUAIS NO ENSINO MÉDIO: O QUE DIZEM OS PCNS?

Já é trivial o fato de que os PCNs estabeleceram que o texto, com base nos gêneros, deve ser o ponto de partida para as aulas de língua portuguesa e, foi justamente essa ideia que vimos sustentada ao longo deste capítulo. A principal razão que leva à mudança de objeto e objetivos do ensino de línguas é, sem dúvida, a ineficácia de um ensino calcado em gramática normativa ou no estudo do texto marcado sob as três tipologias comumente ensinadas na

escola: narração, descrição e dissertação. Ao serem instituídos, os PCNs deslocam os conteúdos tradicionais de ensino de língua, como nomenclatura gramatical e historiografia literária, para segundo plano. Em contrapartida, “o estudo da gramática passa a ser uma estratégia para a compreensão/interpretação/produção de textos e a literatura integra-se à área de leitura” (BRASIL, 1999, p. 38).

Apesar das limitações desse documento, como vimos no final do capítulo anterior, no qual falamos dos PCNs em uma perspectiva mais institucional, sabemos que eles mudam a visão do texto ao apropriarem-se das teorias bakhtinianas concernentes à linguagem verbal, de modo geral, e aos gêneros do discurso, especificamente. Nossa discussão, nesta seção, busca entender o tipo de abordagem teórico-metodológica desse documento no que concerne ao Ensino Médio, bem como as suas implicações práticas.

Notamos que há um constante esforço para aproximar as discussões presentes no documento à teoria bakhtiniana dos gêneros do discurso e às concepções de estudos da linguagem e ensino de língua que partem do texto. Entretanto, é uma incorporação ainda falha, segundo atesta Brait (2000), principalmente por apresentar confusões conceituais, como os conceitos de gêneros e tipos discursivos, por exemplo, conforme abordamos no capítulo anterior.

A teoria interacionista conduz toda a discussão nos PCNs a respeito das concepções de linguagem, que devem ancorar o trabalho do professor de língua portuguesa nesse nível de ensino da educação básica. Dessa forma, para o documento, “não há linguagem no vazio, seu grande objetivo é a interação, a comunicação com um outro, dentro de um espaço social, como, por exemplo, a língua [...]” (BRASIL, 1999, p. 14). É a linguagem verbal, por meio da interação, que possibilita ao homem organizar, representar e transmitir seu pensamento em uma determinada comunidade linguística.

Portanto, conforme o texto dos PCNs, “o estudo dos gêneros discursivos e dos modos como se articulam proporcionam uma visão ampla das possibilidades de usos da linguagem, incluindo-se aí o texto literário” (BRASIL, 1999, p. 18). O uso social da linguagem já faz parte do cotidiano do aluno e ele o domina em diferentes graus; a obrigatoriedade e o objetivo do ensino de língua portuguesa na escola precisam ser entendidos, portanto, como um *objeto de conhecimento em diálogo*. Para tanto, o referido documento sugere, como processo metodológico para o ensino/aprendizagem de língua portuguesa, propostas que considerem o caráter interativo da língua/linguagem, pois acredita que:

Essa concepção destaca a natureza social e interativa da linguagem, em contraposição às concepções tradicionais, deslocadas do uso social. O trabalho do professor centra-se no objetivo de desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, incentivando a verbalização da mesma e o domínio de outras utilizadas em diferentes esferas sociais (BRASIL, 1999, p. 38).

Portanto, levando em consideração o uso social da linguagem, texto, gramática e literatura são unificados pelos PCNs em uma só disciplina. O documento menciona de forma ilustrativa algumas situações corriqueiras de sala de aula, mostrando o quanto se perdeu com a fragmentação dessas disciplinas, a fim de elucidar que práticas como essas não devem ocorrer. Sobre o ensino-aprendizagem de gramática, os PCNs apresentam a seguinte situação:

Tomemos como exemplo um acontecimento escolar. A professora ensinou que “azul, verde, branco, as cores em geral” eram adjetivos e solicitou que os alunos construíssem frases com as palavras. Um dos alunos escreveu: “O azul do céu é bonito. O branco significa paz”. Logicamente um X foi colocado sobre a frase. O por quê, o aluno nunca soube (BRASIL, 1999, p. 34).

O estudo da gramática sempre fez parte dos planos curriculares de Português. Porém, esse estudo costumava ser realizado da maneira como ilustrado na citação acima, ou seja, fechado no próprio sistema linguístico, cujo objetivo é ensinar as suas regras internas. Houve uma época em que a gramática era, declaradamente, o objeto de ensino dessa língua, no entanto, nos deparamos com uma realidade na qual os alunos concluem as séries finais do Ensino Médio, sem, ao menos, dominarem a nomenclatura gramatical. “Estaria a falha nos alunos? Será que a gramática que se ensina faz sentido para aqueles que sabem gramática porque são falantes nativos?” (BRASIL, 1999, p. 34). Essas são perguntas encontradas no interior do texto dos PCNs, cujas respostas são os próprios PCNs, na mediada em que propõem discutir questões como essas e sugerem uma nova metodologia para o ensino.

Com o texto – quase sempre voltado para sua organização interna ou como pretexto para o estudo da gramática – e com a literatura, o ensino seguia um rumo análogo. Quase sempre a história da literatura é o foco da compreensão textual. Na verdade, o próprio conceito de literatura é discutível. Por que Machado de Assis é literatura e Paulo Coelho não é? As explicações a essa pergunta, segundo os PCNs, não fazem sentido para o aluno. Em mais um dos relatos de sala de aula apresentados pelos documentos, temos uma ilustração disso: uma sala de aula foi dividida em alguns grupos, os quais tinham que separar, de um bloco de textos, os que seriam literários e os que seriam não literários. Um dos grupos, porém,

não fez qualquer separação, ao serem questionados, responderam: “Todos são não-literários [*sic*], porque servem apenas para fazer exercícios na escola” (BRASIL, 1999, p. 34). Em razão de situações como as expostas, postulou-se que a unidade básica da linguagem verbal deve ser o texto, portanto, o ensino-aprendizagem de língua materna deve partir do texto e tê-lo como fio condutor de todo o processo. Essa concepção, no entanto, não deve se encerrar nas estruturas internas de um texto, mas deve compreendê-lo como a razão do ato linguístico, no qual se materializam a fala e o discurso.

Entendendo e adotando essa concepção, os PCNs preconizam que “O aluno deve ser considerado como produtor de textos, aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano [...]. O homem visto como um texto que constrói textos” (BRASIL, 1999, p. 38). Portanto, literatura, gramática e produção de texto fazem parte de uma perspectiva maior, que é a de linguagem entendida como lugar de interação. Nesse sentido, todos os conteúdos tradicionais são incorporados a essa concepção, na medida em que é no texto que todos eles fazem sentido.

Apesar de se referir aos PCNs de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, Brait (2000) faz uma avaliação que parece ser aplicável, também, aos PCNs de Ensino Médio. Para a autora:

Sem qualquer pretensão de querer fechar Bakhtin em uma única leitura, o que seria incoerente com sua concepção dialógica de linguagem, as indicações dos PCNs podem ser coerentes e produtivas, e de fato o são em vários aspectos, mas, encerrando o trabalho com o texto em modelos preestabelecidos, afastam-se da proposta do dialogismo bakhtiniano diante do texto, dos discursos, da vida, do conhecimento. Ainda que as teorias escolhidas para o ensino e a aprendizagem tenham como fonte, entre outras, o pensamento bakhtiniano, a restrição impede um trabalho mais aberto e histórico com os textos e com seus leitores (BRAIT, 2000, p. 24).

Conforme a citação, um dos pontos negativos dos PCNs seria o fechamento do trabalho com o texto em modelos preestabelecidos, e seria muito produtivo se não fosse assim, se se abrissem mais caminhos e possibilidades, entretanto, compreendemos que o documento não é um manual e nem deve ser encarado como tal (BRAIT, 2000). O professor tem total liberdade para, a partir das orientações desses parâmetros, traçar novas possibilidades para o ensino. Além disso, devido à “diversidade regional, cultural e política existente no país, os PCNs buscam parametrizar referências nacionais para as práticas educativas” (ROJO, 2000, p. 28), mas, não está entre seus objetivos definir quais os gêneros deverão ser trabalhados em sala de aula. A escolha do gênero, portanto, é uma tarefa que deve ser realizada pelo professor, que deve considerar o contexto sócio-histórico em que os alunos

estão inseridos. Sendo assim, os objetivos pretendidos vão condicionar a abordagem com o texto, bem como os tipos de atividades mais propícios para alcançá-los.

Como a proposta dos PCNs é o desenvolvimento da cidadania crítica do aluno, trabalhos que se limitam à gramática normativa ou aos aspectos formais de um determinado gênero são insuficientes para cumprir essa tarefa, por isso, a formação do professor, o conhecimento teórico-metodológico e as concepções de linguagens são fatores fundamentais nesse processo, uma vez que não existe uma instrumentalização específica para o trabalho docente nos PCNs de Ensino Médio. Contudo, a elaboração e publicação dos PCNs representam, para Rojo (2000), um avanço nas políticas educacionais do país, além disso, contribuem para a formação de uma cidadania crítica e consciente, bem como contribuem com a política linguística de combate ao iletrismo. Portanto, os PCNs não se constituem “em grades de objetivos e conteúdos curriculares pré-fixados, estes parâmetros, como o nome já indica, constituem-se em ‘diretrizes que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar uma formação básica comum’” (ROJO, 2000, p. 27, destaque da autora). Os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa configuram-se como um instrumento importante para a educação brasileira, entretanto, não devemos limitar o trabalho pedagógico a eles.

Destacamos, ainda, que, além de não especificar como deve ser o trabalho com o gênero, no Ensino Médio, no texto dos PCNs não há referência de como deve ser o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade de ensino técnico-profissionalizante, embora a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) estabeleça, entre outros objetivos, que é preciso haver uma articulação entre o Ensino Médio de formação geral e o Ensino Médio Profissionalizante. No caso das escolas técnicas, como a escola pesquisada neste trabalho, essa articulação tem por objetivo promover a ‘integração’ entre educação profissional e ensino regular. Desse modo, o estudante, assegurado por lei, possuirá, ao final do curso, a habilitação de formação geral e a de formação técnica. Esta última, inclusive, “poderá ser desenvolvida nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional” (BRASIL, 2007, p. 8). Logo, a educação profissional é uma possibilidade legal, desde que assegurada a formação geral e suas finalidades. É necessário, portanto, conforme previsto em lei, que o Ensino Médio Profissionalizante mantenha ou esteja bem próximo das finalidades/objetivos do Ensino Médio regular, ou seja, deve estar em consonância com o que dizem os PCNs.

Vejamos, na próxima seção, uma metodologia criada por autores suíços, para trabalhar a língua materna em sala de aula a partir do texto: as sequências didáticas. Esse grupo de

estudiosos sugere o que devemos fazer para levar para a sala de aula textos que são retirados do seu contexto situacional para fins didáticos, sem, no entanto, perderem completamente a sua funcionalidade.

3.4 AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS COMO PROCESSO METODOLÓGICO PARA O ENSINO POR MEIO DE GÊNEROS

Sabemos que o professor de língua portuguesa precisa abordar, em suas aulas no Ensino Médio, os conteúdos concernentes à estrutura da língua, à literatura e à produção de texto. Entretanto, algumas pesquisas já realizadas, com o objetivo de compreender como o ensino de línguas tem sido realizado, como a de Lopes-Rossi (2011), por exemplo, apontam para um déficit nessa tríade, em que uma ou duas das vertentes deixam de ser priorizadas. Muitos motivos podem levar a isso: uma carga horária insuficiente para a realização das atividades planejadas, as concepções de língua e de textos que o professor possui, a limitação de materiais didáticos, entre outros.

Lopes-Rossi (2011), na pesquisa mencionada acima, obteve resultados que assinalam duas dificuldades enfrentadas pelo professor de língua portuguesa, as quais impossibilitam uma prática mais reflexiva e coerente com os estudos contemporâneos. A primeira refere-se ao número reduzido de material de caracterização de gêneros aplicáveis ao ensino. A outra diz respeito à dificuldade de alterar/romper a prática pedagógica do ensino de produção de texto mantido pelo livro didático, que é, muitas vezes, o único recurso material comum ao professor e ao aluno.

Sobre a questão dos livros didáticos, Lopes-Rossi (2011) realizou uma análise dos volumes 5, 6, 7, e 8 da coleção didática de Fernandes e Hailer (2000). O resultado aponta para o fato de que a quantidade de gêneros presente no livro didático é muito grande, o que impede o desenvolvimento de um trabalho ancorado nas propostas dos PCNs. Nesse sentido, dificilmente um gênero é estudado em todos os seus aspectos. Conforme a autora, “o contato dos alunos com o gênero em estudo é mínimo. São apresentados fragmentos de texto ou nenhum exemplo do gênero discursivo que o aluno deverá produzir em seguida” (LOPES-ROSSI, 2011, p. 80). Em outras palavras, dificilmente um gênero é estudado em profundidade, desde o momento de sua compreensão ao momento de sua produção. Além disso, a didatização do gênero – a forma como ele é trabalhado na sala de aula – ainda não permite a simulação de uma situação real de sua produção e, menos ainda, de circulação.

Geralmente, toda a proposta de produção é realizada em etapa única, sem refacção. As atividades são descontextualizadas e destituídas de sentido; os alunos precisam imaginar e inventar suas produções escritas a partir das suas próprias ideias (LOPES-ROSSI, 2011). Nesse sentido, percebemos que o ensino de produção textual ainda precisa oferecer propostas de produção que levem os alunos a terem maior propriedade e proficiência naquilo que estão realizando.

O trabalho com os gêneros discursivos/textuais, portanto, precisa ser realizado de maneira sistemática, para que os alunos possam compreender e se apropriar do gênero discursivo/textual cogitado, auxiliando-os no desenvolvimento de uma linguagem adequada à situação comunicativa e às finalidades do texto. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) propõem que esse ensino deve ser empreendido por meio de um planejamento sequenciado e, para isso, criam as sequências didáticas.

Portanto, as sequências didáticas são “um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82). O objetivo imediato de se trabalhar sob a perspectiva das sequências didáticas é o de possibilitar meios mais fecundos para o ensino de produção textual, oral ou escrita, mesmo porque “não é de se supor que os alunos aprendam naturalmente a produzir os diversos gêneros escritos de uso diário. Nem é comum que se aprendam naturalmente os gêneros orais mais formais” (MARCUSCHI, 2007, p.36). Assim sendo, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), quatro etapas fundamentais devem ser cumpridas na estrutura básica das sequências, quais sejam: apresentação da situação; produção inicial; os módulos; produção final.

Na primeira etapa – apresentação da situação – procura-se descrever, detalhadamente, a intenção do projeto, inclusive deixar claro para os alunos a proposta de produção final. Nessa fase, apresenta-se um problema de comunicação bem definido (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). É necessário expor os gêneros que serão abordados, a quem será dirigido, de que modo se dará e quem participará da produção.

A segunda etapa – momento de produção inicial – permite que o professor delinear um perfil inicial da turma, sua reação com a temática, recepção e/ou relutância. Nesse momento, os alunos precisam desenvolver alguma atividade, mesmo que para um destinatário fictício ou, apenas, para outros colegas da classe. Essa produção pressupõe um papel central como regulador da sequência didática, cujo objetivo é a realização de um diagnóstico que serve para os alunos se autoconhecerem e para o professor perceber o perfil da turma, de modo que possa

realizar um trabalho baseado nas principais dificuldades encontradas (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

As oficinas posteriores, que fazem parte do terceiro momento das sequências didáticas, são distribuídas em quantos módulos forem necessários, a depender do gênero, da temática etc. Elas serão (re)construídas a partir de um diagnóstico feito pelo professor, ou seja, a partir das dificuldades detectadas, sejam elas de ordem textual ou linguística. Logo, a orientação sugerida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) é a de que o professor possa estimular a capacidade necessária que o aluno deve ter para o domínio de um gênero. Assim, além de aprender a falar sobre os gêneros, os alunos adquirem, também, um vocabulário técnico, adequado a cada gênero.

Por último, a produção final é realizada com o objetivo principal de retomar a produção inicial, observando os progressos realizados, tecendo reflexões acerca do processo de produção – tanto por parte dos alunos quanto do professor. Há, nesse sentido, em relação aos alunos “um controle sobre seu próprio processo de aprendizagem” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 90).

Notamos que as atividades propostas permitem uma funcionalidade maior: não apenas a de se obter uma nota no final da unidade, por meio de “prova escrita” ou da produção de um texto, a que só o professor terá acesso. Elas permitem, de alguma maneira, que os estudantes se sintam atraídos por verem seus produtos finais terem uma funcionalidade que atravessa as fronteiras de uma nota arbitrária. O ideal é que o projeto seja realizado com temas que dialoguem com a realidade sociocultural da turma, algo que envolva e convide os alunos a pesquisarem durante todo o processo para que, por fim, apresentem possíveis sugestões e/ou soluções para o problema.

Reforçamos, então, a importância do desenvolvimento de um trabalho de ensino-aprendizagem de produção de textos que possa instituir como objeto de ensino os gêneros discursivos em todos os seus aspectos, com propostas que explorem todo o processo de compreensão e produção da forma mais autêntica possível, de modo que ultrapassem o universo escolar.

Diante de toda a discussão que empreendemos ao longo deste capítulo, considerando os avanços das pesquisas linguísticas e depois de instituídos os documentos oficiais (PCNs), perguntamo-nos: como tem sido realizado esse ensino, contemporaneamente? Com o intuito de responder a essa pergunta, passemos ao próximo capítulo. Nele, trataremos dos aspectos metodológicos deste trabalho, desde a entrada em campo, para a coleta dos dados, aos mecanismos que utilizamos para analisá-los.

4PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Elegemos como campo de pesquisa uma escola pública, técnico-profissionalizante, do interior da Bahia. Assim, a presente pesquisa foi iniciada em agosto de 2016, ao fazermos o primeiro contato com a escola, momento em que conversamos com a vice-diretora, esclarecemos nossos objetivos e pedimos a sua autorização para realizarmos a pesquisa de pós-graduação *stricto sensu*, em nível de mestrado, após passar pelo crivo do comitê de ética. Após seu consentimento e devida assinatura do “termo de autorização para coleta de dados” (APÊNDICE A), submetemos, em outubro de 2016, para apreciação ética, termos, declarações, projeto de pesquisa, dentre outros documentos necessários. Em dezembro de 2016, o projeto foi aprovado sob o número 61086916.4.0000.0055 do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) e a pesquisa, então, pôde ser iniciada.

Dentre os cursos disponibilizados pela escola, elegemos, para efeito de pesquisa, dois deles, um no segundo ano e o outro no terceiro ano do Ensino Médio. A escolha se deu dessa forma por acreditarmos que a observação das aulas com professores diferentes e em séries diferentes proporcionaria uma visão mais comparativa do ensino. Assim, as observações das aulas de Língua Portuguesa ocorreram nas turmas do segundo ano e do terceiro ano. Em ambas as turmas a carga horária é de 2h/aulas semanais, no período de um trimestre letivo¹³. O primeiro e o quarto ano não entraram na pesquisa porque as aulas eram ministradas pelos mesmos professores. Além disso, acreditamos que no primeiro ano o trabalho com o texto poderia ser mais introdutório e no quarto ano mais direcionado à redação escolar, já que se trata do último ano escolar antes do exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Para contemplar os objetivos do estudo proposto, a pesquisa de cunho qualitativo é a mais apropriada. Na perspectiva da abordagem qualitativa, conforme Lüdke e André (1986, p. 11-12), existem critérios para que a pesquisa tenha reconhecimento e validação. No que concerne à presente pesquisa, pelo menos três destes critérios podem ser considerados: primeiro, a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural (escola) como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; segundo, os dados coletados são predominantemente descritivos; e terceiro, a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto.

Notamos, também, que esse tipo de pesquisa permite a combinação de variados instrumentos e técnicas de coletas de dados, dentre os quais estão a observação (materializada

¹³ O ano letivo desta escola é subdividido em três trimestres, dos quais utilizamos o primeiro deles para a realização da coleta dos dados.

em diário de bordo) e o questionário, ambos utilizados neste estudo. Ademais, a pesquisa qualitativa é a mais adequada para o tipo de análise proposta neste trabalho, uma vez que utilizamos uma lógica de análise com base na compreensão, através da observação, descrição e interpretação dos fenômenos (TEIXEIRA, 2011, p. 137).

No caso da observação, apesar de ser um método, cuja pertinência é bastante discutida, devido ao seu caráter pessoal – sendo influenciada por fatores como história de vida, bagagem cultural, grupos sociais a que pertence, aptidões e predileções que podem interferir no olhar do pesquisador, fatores esses que podem levá-lo a privilegiar alguns aspectos em detrimento de outros –, utilizamos este método de coleta, pois, em consonância com as autoras Lüdke e André (1986), acreditamos que:

[...] a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que representa uma série de vantagens. Em primeiro lugar, a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um fenômeno. [...] A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da ‘perspectiva do sujeito’, um importante alvo nas abordagens qualitativas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26, destaque das autoras).

No que diz respeito ao Diário de bordo, essa denominação tem sua origem atrelada às grandes navegações marítimas. Toda informação considerada relevante era anotada pelos tripulantes da navegação em um caderno. O diário de bordo passou a ser utilizado, também, com teor científico, no qual anotamos/relatamos as experiências vivenciadas em pesquisas, por exemplo. Utilizamos o diário de bordo, nesta pesquisa, como um instrumento que permite materializar, por meio do registro escrito, as observações que foram feitas em sala de aula, e, nele, compilamos todas as informações concernentes a essas observações.

Quanto ao uso do questionário, que atua nesta pesquisa como um dos instrumentos de coleta de dados, acreditamos que este representa uma forma de coleta que “possibilita medir com maior exatidão o que se deseja” (CERVO;BERVIAN, 2007, p.52). Por meio dele é possível sanar lacunas que podem surgir no processo de análise dos dados e, além disso, ele pode atribuir mais veracidade aos dados encontrados. O questionário é, portanto, uma ferramenta que auxilia o pesquisador, principalmente porque foi reelaborado e aplicado depois das observações, isto é, a partir daquilo que o pesquisador percebeu ao estar em campo, mas por uma questão ética e por se tratar de informações mais informais, pode aparecer em forma de perguntas no questionário. Desse modo, o questionário apresenta um conjunto de questões, todas logicamente relacionadas com o problema central do estudo, sendo as perguntas criteriosamente elaboradas com base nos objetivos deste trabalho.

Portanto, para alcançarmos os objetivos da pesquisa, tentamos reunir o maior número de dados possível, a fim de cruzá-los e analisá-los qualitativamente para se chegar a um resultado. Além da observação – em campo – utilizamos como instrumentos de pesquisa as anotações, feitas em diário de bordo e o questionário com os dois sujeitos da pesquisa (professores). Como se vê, lançamos mão do maior número de informações e instrumentos possíveis, por isso foi imprescindível a inserção da pesquisadora em sala de aula durante uma unidade completa de aulas, equivalente a um trimestre, já que a escola em questão divide o ano letivo em três unidades.

Devido ao Movimento de Ocupação Estudantil ocorrido em diversos setores públicos brasileiros, contra a Proposta de Emenda Constitucional 55 (PEC 55), na época, em tramitação no Senado, houve um período de aproximadamente dois meses sem aulas, entre outubro e dezembro de 2016, o que gerou algumas consequências, como término do ano letivo de 2016 no ano seguinte. Com isso, o ano letivo correspondente a 2017 só começou dia 20 de março de 2017. Portanto, as observações das aulas deveriam ter se iniciado nesta primeira semana de aula, contudo, o cronograma ainda não estava pronto e dependíamos dessas questões logísticas. Os horários foram organizados diariamente, nesse primeiro momento, isto é, o professor chegava à escola sem saber em que turma/série lecionaria. Só foi possível começar a pesquisa, efetivamente, a partir da segunda semana de aula, no dia 30 de março de 2017, quinta-feira.

A partir dos capítulos posteriores, responderemos aos objetivos específicos da pesquisa. Nesse sentido, mediante observação das aulas e anotações que foram feitas em diário de bordo, será possível responder ao primeiro objetivo específico, que diz respeito à identificação dos gêneros discursivos/textuais e dos tipos textuais mais utilizados nas aulas de língua portuguesa. Arelado ao primeiro objetivo, no segundo, faremos uma descrição da metodologia utilizada no ensino de Língua Portuguesa, com o propósito de estabelecer um cotejo entre o que se faz na escola e o que propõem os PCNs de língua portuguesa e pesquisas linguísticas que se dedicaram ao assunto, como a pesquisa desenvolvida por Dolz, Noveraz e Schneuwly (2004). Para atingir, finalmente, o terceiro objetivo, faremos uma análise das atividades propostas na sala de aula, que estarão anexadas ao final do trabalho, observando os princípios de textualização considerados nessas propostas.

Após as descrições do processo de observação e verificação dos objetivos da pesquisa, faremos um cruzamento dos dados a partir do que apontaram os instrumentos de pesquisa, a saber: o diário de bordo (resultado da observação das aulas) e o questionário. A partir da análise dos dados e das discussões teóricas, pudemos, finalmente, chegar a um resultado, a

respeito do ensino de Língua Portuguesa nesta escola específica, verificando se este está de acordo com as propostas dos PCNs e dos teóricos que abordam o assunto. No capítulo seguinte, portanto, trabalharemos com os dados coletados ao longo do período de observação; veremos, portanto, o que evidenciam e revelam as aulas observadas.

5 A ANÁLISE DOS DADOS: AS AULAS EM EVIDÊNCIA

Faremos, neste capítulo, a discussão dos dados coletados ao longo da pesquisa, com o objetivo de averiguar como ocorreu o ensino de Língua Portuguesa nas séries que nos propusemos investigar. Para tanto, o diário de bordo do pesquisador e o questionário aplicado às docentes, do sexo feminino, são os principais instrumentos de descrição e análise, possibilitando, portanto, que haja o cruzamento de informações.

Para responder aos principais questionamentos que nos nortearam, dividimos a discussão em dois momentos: no primeiro, descrevemos as aulas, tais como foram registradas em diário. A partir dessas descrições, discutimos o modo como ocorreu o ensino de Língua Portuguesa ao longo do período em que estivemos em sala de aula. Em um segundo momento, após a descrição e análise teórica dos registros feitos em diário de bordo, fizemos uma discussão geral dos resultados encontrados nele, casando-os com os resultados das respostas dadas ao questionário aplicado às docentes (APÊNDICE B). Nesta última discussão, abordamos os aspectos referentes à formação acadêmica das docentes, de modo que possamos examinar as nuances que as levam a realizar o trabalho com o texto da maneira como fazem. Em seguida, centramo-nos nas respostas dadas, no tocante ao ensino do texto, desde o que é possível e o que não é possível de ser realizado em sala de aula, em razão de uma série de fatores, dentre eles, a carga horária docente.

5.1 DESCRIÇÃO, ANÁLISE E REFLEXÃO DOS DADOS REGISTRADOS NO DIÁRIO DE BORDO

Nesta seção, discutiremos os dados registrados no diário de bordo. Para isso, dividimos a seção em duas partes: na primeira, apresentamos as informações concernentes à observação das aulas de Língua Portuguesa do segundo ano do curso A; na segunda, fizemos o mesmo com as aulas de Língua Portuguesa ocorridas no curso B do terceiro ano. Foram computadas dezessete¹⁴ aulas, sendo nove da docente A, do curso A¹⁵ e oito¹⁶ aulas da docente B, do curso B.

¹⁴ Ressaltamos que as aulas nas turmas das duas docentes aconteciam, coincidentemente, no mesmo dia, sempre às quintas-feiras. As aulas da turma do curso A ocorriam no segundo e terceiro horários, isto é, das 8h20min às 10h do turno matutino, e as aulas do curso B aconteciam das 10h20min às 11h55min, do mesmo turno. No período em que realizamos a coleta de dados – um trimestre letivo – houve um feriado, no dia 13 de abril de 2017, em comemoração à Semana Santa, por isso, haverá, ao decorrer da análise, um salto entre as datas do dia 06 e dia 20 de abril. Há também uma passagem brusca entre as aulas do dia 25 de maio e 8 de junho, pois, no dia 1 de junho de 2017, a pesquisadora participou do “VI SELL – Simpósio Internacional de Estudos Linguísticos e

5.1.1 As aulas de Língua Portuguesa no segundo ano do curso A

Quadro 1 - Primeira aula do curso A

Primeira aula: dia 30 de março de 2017
<p>A professora iniciou a aula expondo, em <i>Data show</i>, o conto <i>Como se chama?</i> (ANEXO A), de Clarice Lispector. O texto aborda determinadas circunstâncias em que não conseguimos encontrar um nome que corresponda ao que se está vivendo. Em seguida, ela explorou o conteúdo do conto, sempre instigando os alunos à reflexão, chamando-os, de forma sutil, para participar da aula, fazendo-lhes perguntas sobre o conto, delineando possíveis relações dele com o nosso dia a dia, com situações em que nos encontramos e ressaltando que, muitas vezes, não possuímos palavras específicas para nos expressarmos. A docente mostrou, por meio do conto, que muitas vezes nos deparamos, em nosso cotidiano, com situações em que não sabemos um nome específico para um determinado objeto ou sentimento.</p> <p>Posteriormente, a docente expôs outro texto, um trecho da primeira parte do conto <i>Circuito Fechado</i>, de Ricardo Ramos (ANEXO B), o qual foi lido em voz alta para toda a turma acompanhar. Em seguida, houve a exibição de um vídeo com o áudio desse mesmo texto, e imagens que correspondiam às situações presentes no conto, tais como: fotos de cigarro, lápis, escritório etc. Os alunos foram questionados a respeito dos aspectos linguísticos e de sentido do texto com perguntas como: “qual era o tema abordado? Que classe de palavra predominava em sua composição?”. Percebemos que os alunos nunca tinham se deparado com um texto similar a esse, com características peculiares, formado apenas por nomes. A professora chamou a atenção dos estudantes para a questão do sentido, perguntando-lhes se haviam compreendido o texto e do que ele tratava. A partir desse momento, a docente começou a usar uma nomenclatura mais técnica ao se referir aos nomes do texto, chamando-os de substantivos.</p> <p>A professora declarou, então, que trabalharia, na unidade corrente, a classe dos substantivos e perguntou aos alunos como eles os conceituariam, a partir dos textos que haviam acabado de ler e discutir. Após os palpites dos alunos, apresentou um conceito mais formal</p>

Literários”, ocorrido entre os dias 29 e 31 de maio. Por este Simpósio ter sido realizado em outro estado, Minas Gerais, não foi possível chegar a tempo de observar as aulas.

¹⁵ Para preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa, vamos nos referir às docentes e aos cursos nos quais ministram aula de forma fictícia, pelas letras A e B.

¹⁶ A diferença em relação ao número de aulas deve-se a uma situação social que comprometeu parte do andamento das atividades escolares. Na semana do dia 20 de abril de 2017, ocorreu, em Vitória da Conquista, a paralisação de motoristas do transporte público local. Devido a esse fato, as aulas foram encerradas às 10h, horário em que ainda havia o funcionamento de parte da frota desses ônibus, por isso, foi possível observar as duas aulas na turma de A, pois aconteciam antes das 10h, porém, não foi possível observar as aulas da turma B, pois estas aconteciam depois das 10h.

sobre essa classe de palavras e falou rapidamente sobre classificação e flexão dos substantivos.

Posteriormente, expôs o poema *A pesca* (ANEXO C), de Affonso Romano de Sant'Anna, e perguntou aos alunos se, pelo formato/estrutura do texto, conseguiam identificar o gênero. O texto foi lido mais uma vez. Em seguida, os alunos foram instigados à análise do modo como o texto foi construído, basicamente formado por artigos e substantivos, mas não houve exploração do conteúdo.

Por fim, a professora distribuiu uma atividade impressa (ANEXO D) que consistia, basicamente, em interpretação de texto e classificação de palavras. A atividade foi preparada pela professora, pois a escola ainda não havia distribuído os livros didáticos. Ela deu “visto” nos cadernos dos alunos que concluíram a atividade. Quanto aos demais, deveriam levá-la pronta na aula seguinte. E, assim, finalizou a aula.

Fonte: Banco de dados das pesquisadoras.

Conforme discutimos nos capítulos anteriores, o texto deveria ser o ponto de partida do ensino-aprendizagem de língua materna, pois, por meio dele é possível explorar tanto elementos metalinguísticos quanto elementos epilinguísticos¹⁷ da linguagem. Na aula descrita, notamos que a professora não segue as orientações dos PCNs de língua portuguesa e da literatura contemporânea que discute o ensino e aprendizagem de língua materna, à medida que não usa o texto como objeto de ensino em sua aula. Por meio de textos literários – conto e poema – a professora inicia um trabalho que aponta para indícios de mudanças, se tomarmos como parâmetro o ensino de Língua Portuguesa, cujo objeto era a gramática normativa e textos literários clássicos, realizado até a década de 1970, no Brasil. Porém, o texto é usado aqui como um “disfarce” para tratar de questões conteudísticas e gramaticais, assinaladas em perguntas como: “qual era o tema abordado?” ou “que classe de palavra predominava em sua composição?”. Partir de exemplos concretos, ou de textos diversos, não implica um ensino que adota o texto como objeto, de fato (NEVES, 1994).

A docente em questão utiliza os textos literários – o poema de Clarice Lispector e um trecho da primeira parte do conto de Ricardo Ramos – para iniciar um trabalho metalinguístico, isto é, para tratar da classe de palavras substantivo. Antes de chegar ao objetivo de sua aula, que é o ensino de substantivo e não de gênero discursivo, inicia uma

¹⁷ A metalinguagem diz respeito, grosso modo, ao uso da linguagem para falar da própria linguagem, “de seu funcionamento, ou seja, para falar da ‘gramática’ que opera a produção de sentido dos textos e, nessa atividade, elas estão mergulhando no mecanismo que rege o mundo da linguagem, suas entidades, suas relações” (NEVES, 1012, p. 200). No que diz respeito aos elementos epilinguísticos, estes estão mais associados à interação, isto é, “parece se aproximar mais da gramática reflexiva, todavia, de qualquer forma, há uma reflexão sobre os elementos da língua e de seu uso relacionada ao processo de interação comunicativa” (TRAVAGLIA, 1998, p. 34).

breve reflexão sobre o texto. Nesse sentido, a professora convoca os alunos a refletirem sobre as possibilidades, conscientes ou não, dos usos que fazemos das palavras nos mais diversos contextos reais de interação verbal. E, por meio do texto, apresenta para o estudante a função gramatical que as palavras exercem. Entretanto, o texto está sendo usado como pretexto para o estudo das normas gramaticais, uma vez que a língua não está sendo concebida como interação verbal, que inclui a relação entre ela e o enunciador, sempre num processo dialógico, conforme indica Bakhtin (2011). Mesmo assim, podemos considerar que a professora consegue estreitar as fronteiras – estabelecidas por séculos – entre gramática, texto e literatura, conforme preconizam os PCNs.

A inserção do poema *A pesca*, de Affonso Romano, na aula, se configurou como mais um exemplo de texto formado majoritariamente por substantivos e artigos. Não houve nenhuma tentativa de, pelo menos, mencionar ou discutir o conteúdo temático do texto, suas características formais ou seu estilo, enquanto texto literário. A análise do poema esgotou-se “no modo como o texto foi construído”, no sentido metalinguístico de sua composição. Eis o uso do texto como pretexto, como ilustração para os fatos gramaticais.

Logo em seguida, é proposta uma atividade (ANEXO D) que caminha na mesma direção da abordagem teórico-metodológica, a partir da qual a professora vinha trabalhando. A atividade se inicia com o conto *Como um filho querido?*, de Marina Colasanti. Questionamentos são feitos no sentido de explorar a interpretação textual e gramatical do texto, tais como: “o feminino de marido é mulher e o masculino de esposa é esposo. Na sua opinião, porque, na última frase do 2º parágrafo, o narrador empregou esposa e não mulher, se antes empregara, por duas vezes, marido?”. Ao trazer questões como essa, a docente chama a atenção dos alunos para o fato de que determinadas escolhas lexicais podem interferir no sentido. Sendo a língua um sistema de produção de sentido, as aulas de Língua Portuguesa precisam ser pensadas de maneira que levem o aluno a se dar conta de que está diante de opções e escolhas que ajustam a linguagem, bem como da possibilidade de produção de sentido a seu favor, de modo que possa obter êxito no processo de interação com seu interlocutor (TOLDO; ROCHA, 2003, p. 4). Contudo, mais uma vez, o texto está sendo utilizado como subterfúgio para tratar da gramática ou da interpretação e compreensão textuais, sem dialogar com questões contextuais.

O mesmo ocorre nas demais questões da atividade proposta, nas quais os conteúdos metalinguísticos ganham maior relevância, como mostra a seguinte pergunta: “Que palavra designa a alegria excessiva manifestada nessas datas?”. Ao chamar a atenção dos alunos para essas escolhas, a docente leva os alunos perceberem a riqueza do sistema linguístico, quanto à

diversidade de possibilidades lexicais que podem ser empregadas num determinado contexto. Consideramos, pois, que a atividade proposta não proporciona aos estudantes a compreensão do texto como uma unidade de sentido, em que toda sua elaboração, desde as unidades linguísticas às extralinguísticas, contribui para seu sentido global. As questões propostas, portanto, não respeitam os princípios que guiam o trabalho com o texto em sala de aula.

Dessa forma, estamos em consonância com Neves (2012), quando afirma que “de seu lado, o professor há de fazer, juntamente com seus alunos, a reflexão que possa levar, do uso da linguagem, à apreensão dos processos gramaticais de constituição do enunciado linguístico, e, por aí, ao final, à sistematização da gramática do português” (NEVES, 2012, p. 208). Parece-nos que é isso que a docente tenta fazer: uma reflexão sobre o uso da linguagem, e, à medida do possível, é isso que é feito. As condições de trabalho, a carga horária disponível para as aulas de Língua Portuguesa (2h/aulas semanais nessa escola), e as demais questões que envolvem a profissão docente no país, podem, sem dúvidas, interferir na qualidade das aulas que são ministradas diariamente.

Notamos, portanto, que o trabalho realizado na aula que acabamos de analisar ainda não é o ideal, ainda não atende às propostas e orientações dos PCNs; mesmo assim, parece apontar para indícios de que a professora tem se atentado para as mudanças que o referido documento propõe. Porém, isso é realizado de maneira ainda incipiente, mesmo porque os próprios PCNs, como já discutimos, não deixam claro como, efetivamente, o ensino da Língua Portuguesa deve ser conduzido, ficando sob o critério de cada docente realizar este trabalho, conforme acredita ser o mais adequado.

Quadro 2 - Segunda Aula do curso A

Segunda aula: 06 de abril de 2017
O início dessa aula foi marcado por dois informes. O primeiro foi a respeito de um projeto de redação ¹⁸ . A professora explicou que se tratava de um Concurso de Redação para estudantes do Ensino Médio e Ensino Fundamental do 8º e 9º anos das escolas Públicas da cidade, de iniciativa de uma emissora de televisão, que contava com o apoio de entidades como a escola, a Universidade Pública da cidade e o NRE 20 ¹⁹ . Mesmo não sendo uma atividade

¹⁸ Optamos por preservar o nome do projeto, justamente, para resguardar a identificação da escola. O projeto é um concurso de redação, cuja iniciativa é de uma emissora de Televisão da Bahia, que realizou em 2017 a sua segunda edição. O projeto tem o objetivo de incentivar a prática de leitura e escrita aos estudantes das escolas públicas da cidade, na qual a escola está localizada, bem como nas cidades circunvizinhas. Em sua primeira edição, foram contemplados apenas alunos do Ensino Médio, já em 2017, agregaram-se, também, o oitavo e o nono anos do Ensino Fundamental II. Na etapa final do concurso são premiados os três estudantes finalistas, a escola e seu professor.

¹⁹ Núcleo Regional de Educação de Vitória da Conquista.

obrigatória, foi feita uma mobilização para que os estudantes participassem.

O segundo informe foi sobre os Projetos Estruturantes da escola, tais como o de Artes Visuais Estudantis (AVE), Festival Anual da Canção Estudantil (FACE), Tempos de Artes Literárias (TAL), Educação Patrimonial e Artística (EPA), Encontro de Canto Coral (Encante), Produção de Vídeos Estudantis (PROVE), A Arte de Contar História (s), Mostra de Dança Estudantil (DANCE) etc. A participação do estudante neles não é obrigatória. Esses projetos são gerenciados pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia e visam, de modo geral, a implementação de políticas educacionais, bem como promover a diversificação e inovação das práticas curriculares. As escolas e a secretaria trabalham em articulação, a partir de um planejamento coletivo, cujo objetivo é potencializar o processo de ensino-aprendizagem no contexto escolar.

A aula foi interrompida, antes mesmo do término do informe sobre os projetos estruturantes, por uma equipe da emissora de Televisão responsável, justamente para falar do Projeto de redação, assunto do primeiro informe. Foi um momento em que tanto os alunos quanto a professora puderam sanar suas dúvidas referentes ao projeto, pois estavam diante dos principais idealizadores do concurso. Após essa interrupção e tendo feito os informes, a professora retomou a aula anterior, perguntando aos alunos o que lembravam sobre a classe dos substantivos e, em seguida, corrigiu, de forma oral, a atividade (ANEXO D) da aula anterior sobre substantivos e os efeitos de sentido que causam na língua.

A aula teve prosseguimento com a explanação, por meio de *slides*, projetados em *data show*, do conteúdo “Flexão dos substantivos: gênero, número e grau”. Após explicação do conteúdo, a professora fez uma reflexão com os alunos, perguntando-lhes o que a flexão dos substantivos acarreta dentro da língua, sendo que eles fazem escolhas que envolvem o sentido das palavras como, por exemplo: dizer “o cabeça” ou “a cabeça” produz sentidos diferentes.

Mais uma interrupção ocorreu na aula, dessa vez por estudantes que estavam à frente da votação para líder de classe. Os estudantes falaram da importância de se ter um representante em cada turma e suas principais atribuições como líder de classe. Em seguida, alguns nomes foram indicados para a votação, o que ocorreu em poucos instantes.

Por fim, após a pausa, foram exploradas, ainda nessa aula, “as regras de acentuação e de emprego do hífen”. A professora mostrou as principais mudanças ocorridas com o Novo Acordo Ortográfico e expôs, em *PowerPoint*, uma charge (ANEXO E) que tratava do emprego do hífen.

Fonte: Banco de dados das pesquisadoras.

Conforme descrevemos, acima, além dos informes, houve duas interrupções na aula: uma para votação de líder de classe e outra feita por representantes da emissora de televisão,

idealizadora do projeto de redação. Eventualidades como essas mostram que a professora está ciente de que somente o conteúdo da aula não forma cidadãos que vivem, atuam e atuarão em sociedade. Nesse sentido, estamos de acordo com o posicionamento de Pereira (2006), quando afirma que:

As exigências da sociedade atual são diversas e complexas e a escola precisa adaptar-se a elas. Uma escola que não incentiva o aluno a aprender, a viver e a interagir nesta sociedade, sabendo reivindicar seus direitos e, dessa forma, sabendo expressar-se com competência, dificilmente consegue formar cidadãos capazes de também transformar a realidade. Uma realidade que se caracteriza pela desigualdade socioeconômica, educacional e cultural geradoras da exclusão social (PEREIRA, 2006, p. 15).

O perfil do profissional que ensina língua materna precisa condizer com essa perspectiva, qual seja: o ensino não pode se limitar ao conteúdo metalinguístico. O professor precisa estar sensível a tudo que diga respeito à vida social como um todo; do contrário, corremos o risco de não permitir que o aluno se constitua sujeito, que por meio de sua língua possa agir e atuar nos mais diversos contextos aos quais seja exposto.

Os projetos estruturantes, bem como o projeto de redação, apesar de se constituírem atividades extras, dialogam com os objetivos propostos pelos PCNs e reiteram que toda a nossa ação sociocomunicativa é atravessada pelo texto. Do mesmo modo, ter permitido uma votação para líder de classe na aula sugere que a professora compreende que a comunidade escolar possui uma organização que possibilita o conhecimento, a ação e a atuação do estudante nos processos e atividades que envolvem a sua escola. Além disso, a escolha do líder de classe tem implicações sérias: é atribuído ao líder a missão de representar a turma, em situações em que isso é uma exigência, bem como o poder de tomar decisões em seu nome. Vemos aí um reflexo da organização da vida em sociedade.

Desse modo, a aula seguiu uma dinâmica atípica, causada por essas interrupções. Ainda assim, notamos que, ao seguir com o conteúdo, propriamente dito, retomando o conteúdo da aula do dia anterior, corrigindo a atividade de forma oral, a professora permite que o aluno se expresse. Porém, a correção da atividade não chega a promover um debate ou uma discussão a respeito das respostas atribuídas pelos alunos a cada questão. Na realidade, essa “correção”, como o próprio termo sugere, ainda está ancorada no “certo” ou “errado”, isto é, o discente lê sua resposta e o professor julga correta ou não, e, assim, passa-se para a próxima questão. Mais uma vez, o texto compôs a atividade com o propósito de lhe fornecer exemplos para as questões gramaticais. Mesmo diante desse quadro, a proposta de correção da

atividade promove, em alguma medida, a interação com os colegas e com o professor, pois a professora permite que o aluno tenha voz em sala de aula, rompendo a tradição de se ter aula de expressão oral sem permitir que o aluno, realmente, se expresse (BRASIL, 1999).

Como vimos defendendo no terceiro capítulo, é a concepção de língua(gem) que define a abordagem que será adotada em sala de aula. Estando munida desse conhecimento mais teórico, a tendência é de que a prática pedagógica tenha maior êxito. Na parte voltada para o ensino de gramática, observamos que a professora adota uma concepção de ensino de língua que, embora não seja a interacional, percebemos que também não é a de língua como expressão do pensamento ou como meio de comunicação apenas. Notamos que o enfoque das aulas não é completamente voltado para a gramática normativa, embora, em alguns momentos, haja essa preocupação por parte da docente, quando esta trata, por exemplo, de conteúdos, cujas regras são mais arbitrárias, como o “Novo Acordo Ortográfico”, mas a docente se vale de exemplos mais dinâmicos, e mostra isso no texto, como fez com a charge, quando falava do uso do hífen. Por isso, acreditamos que estamos diante de concepções intermediárias, no tocante ao conceito de língua adotado pela docente.

Dessa forma, temos aí dominado o ensino de gramática, ora mais prescritivo, ora de acordo com as indicações dos PCNs de Língua Portuguesa, partindo do texto, dos diversos gêneros do discurso que circulam no cotidiano da vida social. A língua, mesmo posta em condição de ensino-aprendizagem, não perdeu completamente seu viés enunciativo, da interação verbal. O ensino, nesse contexto específico, certamente ultrapassou o nível da palavra ou da frase, como fez a tradição escolar brasileira.

Quadro 3 - Terceira aula do curso A

Terceira aula: 20 de abril de 2017
Dois alunos universitários, do curso de licenciatura em Letras, realizaram uma oficina nos dois horários de aula desse dia. A intervenção foi resultante de pesquisas desenvolvidas no âmbito das disciplinas da graduação deles ²⁰ . Os licenciandos começaram a aula perguntando o que as palavras “intertextualidade” e “contexto” despertavam nos alunos. A partir das respostas

²⁰ O tipo de intervenção, feito pelos estudantes de graduação em Licenciatura do curso de Letras não ficou claro para as pesquisadoras, nem para os alunos da turma. Segundo os licenciandos, tratava-se da aplicação de um projeto realizado no âmbito de suas disciplinas da graduação. Consideramos que a articulação entre a universidade e a educação básica é de extrema importância para a formação, tanto dos licenciandos quanto dos alunos da educação básica, contudo, o modo como essa articulação é feita precisa ser repensado. No mínimo, os objetivos dessa intervenção deveriam ser mais explicados. Os licenciandos poderiam, por exemplo, ter acompanhado previamente as aulas, ou pelo menos, ter perguntado ao professor da turma o que vinha sendo trabalhado nas aulas anteriores, para que fosse possível estabelecer alguma relação entre os conteúdos que estavam em pauta e os conteúdos tratados pelos graduandos, diminuindo-se, assim, os efeitos da desarticulação.

variadas que obtiveram, eles foram formalizando os conceitos de cada uma dessas palavras.

Em seguida, distribuíram duas imagens para os discentes, na mesma folha (ANEXO F), uma paralela à outra. A primeira trazia o cartaz do filme *O diabo veste Prada*, e a segunda, *Quiabo veste Prada*, que se tratava de um texto humorístico que fazia uma paródia com a anterior. Abaixo das imagens, havia a sinopse correspondente: uma ao filme e a outra à paródia. O objetivo da atividade era estabelecer uma relação entre as imagens, isto é, a intertextualidade entre os dois textos. Desse modo, os recursos linguísticos e imagéticos eram imprescindíveis para a compreensão do texto. Posteriormente, os licenciandos solicitaram que os alunos, em duplas, escrevessem uma sinopse a partir do seguinte texto: *Batman vs Superman – ‘os cara fica fantasiado, brigando, perguntando se o outro sangra’*. Depois de concedido um tempo para a escrita do texto, as duplas socializaram suas sinopses.

Por último, a turma foi dividida em cinco grupos. Cada grupo recebeu um pôster contendo duas imagens, sendo uma o texto fonte e a outra uma sinopse desse texto. O objetivo? Os grupos deveriam discutir e perceber a intertextualidade entre elas. Por fim, cada grupo expôs as suas impressões sobre as imagens, mostrando os indícios de intertextualidade nelas presentes.

Fonte: Banco de dados das pesquisadoras.

Sabemos que a universidade pública se ancora no seguinte tripé: ensino, pesquisa e extensão. Entretanto, nem sempre essas três vertentes dialogam e, muitas vezes, o conhecimento teórico adquirido ao longo da formação (graduação) não ultrapassa os muros da universidade, ficando, assim, dissociado da prática. A realidade encontrada nesta pesquisa caminha na contramão dessa tradição, pois, como relatamos, alunos da graduação estão colocando em prática as teorias linguísticas que têm embasado o ensino-aprendizagem de língua materna e o resultado é este: a concepção de língua como atividade dialógica, interativa. O texto, portanto, é o ponto de partida para o ensino do Português.

Ressaltamos a importância de se ter uma universidade pública para uma região, como ocorre no caso desta universidade. É uma universidade que conta com um corpo docente com um número considerável de professores doutores em suas respectivas áreas e, além disso, oferece cursos de pós-graduação *Latu Sensu* e *Strictu Sensu*, em nível de mestrado e doutorado em algumas áreas. A qualidade de ensino da instituição proporciona uma formação para seus alunos condizente com as últimas pesquisas linguísticas sobre o ensino (no caso dos estudantes do curso de Letras), como pudemos presenciar. Nesse sentido, compreendendo o papel sociopolítico da língua, os graduandos (futuros professores de língua portuguesa) não a reduzem a elementos morfossintáticos, por exemplo, ou a um conjunto de signos linguísticos

que precisa ser dominado, ou, ainda, simplesmente à comunicação, concepções assumidas em um passado não tão distante. Notamos que os graduandos criam uma situação na qual os alunos são solicitados a produzir textos, porém, a produção apenas foi solicitada após a apresentação do conteúdo e da formação de conceitos por meio da interação com os a turma, partindo sempre do que eles já sabiam. Vemos aí as orientações dos PCNs postas em prática.

Quadro 4 - Quarta aula do curso A

Quarta aula: 27 de abril de 2017
<p>Nesse dia, também, a aula foi ministrada pelos dois alunos do curso de letras. Os licenciandos começaram distribuindo um texto (ANEXO G) para falar de contexto e intertextualidade, mostrando que o nosso conhecimento de mundo é importante para a identificação das manifestações de textualidade.</p> <p>O texto distribuído, intitulado <i>Texto, contexto e intertextualidade</i>, organizado pelos licenciandos, discute, com base em exemplos, a questão do contexto e da intertextualidade na prática cotidiana. De acordo com o texto, o contexto é importante para: a) interpretação de enunciados antigos; b) preenchimento de lacunas do texto; c) alteração de sentido.</p> <p>Quanto ao conceito de intertextualidade, os graduandos fizeram dois questionamentos: 1) Quantas vezes, no processo de escrita de um texto, recorreremos a outros textos? Para responder a esse questionamento, expuseram, em <i>data show</i>, alguns exemplos de textos em que fica explícita a necessidade dos textos-fonte para entendê-los; e 2) Quantas vezes, num processo de leitura, o reconhecimento de outros textos é necessário? O questionamento foi respondido através da exposição e leitura de uma tirinha, na qual se reconhecia dizeres de outro texto.</p> <p>Em seguida, os licenciandos projetaram um pôster formado por duas imagens: uma do filme <i>Kill Bill</i> (texto-fonte), e a outra intitulada <i>Killwi Bill</i> (propaganda da Hortifruti). Os alunos foram instigados a comentar sobre o processo de intertextualidade presente nos dois textos. Somente depois dessa discussão é que os licenciandos leram um texto que expunha, justamente, a intertextualidade entre as duas imagens do pôster.</p> <p>Finalmente, solicitaram aos alunos a produção de um texto, com um mínimo de 12 linhas, sobre o pôster formado por outras duas imagens, quais sejam: <i>2 milhos de Francisco</i> (paródia) e <i>2 filhos de Francisco</i> (texto-fonte), respectivamente. Além de descrever as semelhanças entre as imagens e apontar elementos que explicitam essas semelhanças, os alunos deveriam explorar o conceito de intertextualidade. Para a socialização, os textos foram trocados entre as duplas, de modo que cada aluno leu o texto do colega e não o seu próprio.</p>

Fonte: Banco de dados das pesquisadoras.

Percebemos que tem sido trabalhada nas aulas não somente a diversidade de texto, como também modalidades diferentes, rompendo com a tradição escolar, em que o texto verbal era o que ocupava o espaço do ensino e aprendizagem. Na verdade, até pouco tempo, professores e, conseqüentemente, alunos, ao se depararem com a terminologia “texto” tinham em mente produções escritas em papel ou, mais recentemente, em suporte virtual. Mais uma vez, entendendo a importância de se trabalhar, também, a modalidade não verbal em sala de aula, os licenciandos mostram estar atentos às questões teóricas que contribuem para o ensino de língua materna.

Contemporaneamente, o conceito de texto tem sido ampliado e a construção dos sentidos emana, também, da linguagem não verbal (visual/imagética). Na realidade, o leitor não pode ignorá-la, devendo considerar os elementos verbais e não verbais, pois, juntamente com uma gama de fatores sociocognitivos, dão as pistas necessárias para a construção do sentido. O plano verbal e o visual são articulados por meio de fatores multimodais²¹, conforme postulam Koch e Elias (2010), que contribuem para a elaboração de sentido e, conseqüentemente, para a compreensão global do texto.

A estratégia de socialização das produções escritas também contribui para a interação em sala de aula, e a oralidade é contemplada, pois o aluno tem a chance de reconhecer sua funcionalidade. Cumpre-se mais uma das recomendações dos PCNs, qual seja: o trabalho com a oralidade em sala de aula. Embora não tenha sido uma aula específica para tratar do texto oral, conforme recomenda Marcuschi (2007), quando afirma que a apreensão entre gêneros orais e gêneros escritos precisa ser construída com cautela, uma vez que “a distinção é complexa e deve ser feita com bastante clareza” (MARCUSCHI, 2007, p. 33), notamos que a forma de socialização, sendo oral, rompe com a tradição da produção destinada a um único interlocutor: o professor.

Um trabalho que tem como objeto balizador os gêneros discursivos é, de fato, “uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos do dia-a-dia [*sic*]” (MARCUSCHI, 2007, p. 35), sejam gêneros primários ou secundários, orais ou escritos. Notamos que, ao realizar a socialização oralmente, os alunos tomam consciência da adequação que deve ser feita nesta modalidade, tendo em vista o contexto em que estão inseridos. Em alguns contextos, como o da sala de aula, há traços de formalidade que

²¹ Segundo Marcuschi (2008), o texto é construído numa orientação de multissistemas, isto é, tanto aspectos linguísticos como não linguísticos são acionados em seu processamento, transcendendo, assim, a palavra, o que torna o texto multimodal (som, imagem, animação, etc.).

precisam ser preservados na oralidade, diferentemente de uma conversa no intervalo com os colegas de classe.

Destacamos, mais uma vez, que as aulas, até aqui, têm priorizado a interação, pois o aluno tem voz, opinião e posicionamento, e o professor (nesse caso, os licenciandos) age como um medidor da aprendizagem, pondo em prática uma pedagogia crítico-social dos conteúdos, conforme defendem teóricos como Saviani (1999). Na perspectiva da teoria crítico-social dos conteúdos, professor e aluno possuem um espaço social diferente, assim também os níveis de compreensão entre o professor e aluno são diferentes, haja vista que o professor possui um nível de conhecimento e experiência que permite que o papel de mediador da aprendizagem seja executado, sem, no entanto, agir com superioridade em relação ao alunado.

Quadro 5 - Quinta aula do curso A

Quinta aula: 04 de maio de 2017
<p>A aula retorna para a professora da classe. Inicialmente, ela informou aos alunos que faria uma “Introdução aos estudos literários”. O texto <i>A importância da literatura... para a engenharia</i> (ANEXO H), que trata da importância da literatura nas diversas áreas do saber, foi distribuído, projetado em <i>Data show</i> e lido. Em seguida, abriu-se uma discussão a respeito dele, basicamente, mostrando a importância da Literatura.</p> <p>A docente fez vários questionamentos aos alunos a respeito da Literatura no Brasil, desde o seu início: se eles se lembravam da carta de Caminha, da literatura Catequista, do Barroco, do Arcadismo; se sabiam como se caracterizavam os Movimentos Literários. Após as suposições deles, elaborou um conceito mais formal, dizendo que um movimento literário só é concretizado como tal depois do seu acontecimento; ele forma um conjunto de produções que possui características em comum, em determinado período.</p> <p>Um vídeo com a música <i>Românticos</i>, de Vander Lee, foi exibido. Em seguida, a professora perguntou quais dos alunos se consideravam românticos e o que significa ser romântico para eles. Após vários palpites, a professora teorizou o movimento literário Romantismo, começando com a mostra, em <i>PowerPoint</i>, da tela <i>A liberdade conduzindo o povo</i>, de Delecroix, a qual trata do momento da Revolução Francesa.</p> <p>Para trabalhar o Romantismo, a professora tratou dos seguintes tópicos temáticos: produção artística e literária, antecedentes históricos, fatores históricos decisivos para as transformações dos séculos XVIII e XIX, a arte burguesa, características Românticas, aspectos estilísticos, contribuições culturais. Esses tópicos foram expostos em <i>Data show</i> e discutidos.</p> <p>Quanto ao Romantismo no Brasil, foram tematizados: seu marco inicial e final, contexto histórico-cultural (Independência e Proclamação da República). Como exemplo de</p>

produção romântica, foi exibido um vídeo com a *Canção do Exílio*, do poeta Gonçalves Dias. Nele, o poema é recitado, tendo como pano de fundo imagens da natureza.

Para finalizar a aula, passou um estudo dirigido (ANEXO I) sobre literatura para os alunos, que consistia em realizar uma pesquisa sobre o Romantismo, de modo que compreendessem, por exemplo, quais são os acontecimentos que estão ligados a essa Escola Literária, como ela se caracteriza, como lida com a realidade, dentre outras noções.

Fonte: Banco de dados das pesquisadoras.

Com a inserção do conteúdo de literatura nas aulas, houve uma ruptura com o que vinha sendo trabalhado nas aulas anteriores, de modo que se percebe uma quebra na linearidade dos conteúdos abordados. O objetivo dos PCNs do Ensino Médio é fazer com que as fronteiras entre literatura, gramática e produção textual se estreitem cada vez mais, minimizando-se, assim, a fragmentação da disciplina Língua Portuguesa. Entretanto, a divisão de conteúdo ainda persiste, como vimos. De positivo, tem-se o fato de ser o mesmo professor para as três vertentes da disciplina, o que diminui, pelo menos teoricamente, essa demarcação.

Tradicionalmente, o ensino de literatura tem priorizado a sua historiografia (BRASIL, 1999), isto é, a relevância maior é dada ao conhecimento de Escolas, Movimentos e Estéticas Literárias, bem como seus contextos históricos, características, autores e obras principais que marcaram determinada época, seguindo certa cronologia. A apreciação da obra, isto é, essência do texto literário, seu conteúdo temático, bem como a estrutura composicional e o estilo do gênero, quase sempre, são desconsiderados. Além disso, esse ensino permite aos estudantes apenas o acesso às obras de autores canonizados. Estamos diante de um quadro similar a esse, no entanto as estratégias metodológicas utilizadas pela professora parecem se aproximar do esperado pelos PCNs no tocante à Literatura, pois: o texto, em diversos gêneros, continua presente nas aulas; a aula foi iniciada com a leitura do texto *A importância da literatura... para a engenharia*(ANEXO H), seguida da discussão sobre ele e sobre a relação dos alunos com a literatura, a reflexão empreendida partiu da leitura e da discussão do referido texto.

Seguindo a cronologia em que os conteúdos de literatura são abordados na escola, a professora apresenta o Romantismo, sobretudo o Brasileiro, como uma das Escolas Literárias a ser trabalhada no segundo ano. Em seguida, explora os principais acontecimentos históricos que marcaram essa Escola, bem como as suas principais características estético-estruturais. Notamos, porém, que a docente não se limita a textos desse contexto e traça paralelos e

relações com o contexto mais atual, como faz ao trabalhar a música *Românticos*, de Vander Lee, e ao pedir para os alunos refletirem sobre o que seria um romântico para eles.

Observamos que não só aparecem vários gêneros na aula, poema e música, por exemplo, como também mais de uma modalidade: a escrita e a oral, proporcionada pela seleção dos gêneros. Contudo, os textos que são levados para a aula são pouco explorados no que diz respeito aos seus aspectos estéticos, pois sobressaem análises que caracterizam os movimentos literários, seus contextos históricos ou o estilo dos autores.

Quanto ao estudo dirigido (ANEXO I) solicitado, com questões que visam ao aprimoramento do conhecimento dos alunos a respeito do Romantismo, pouco dialoga com a realidade atual. Dessa forma, o estudo dirigido fica limitado apenas a uma determinada época, contexto histórico e às características estético-estruturais de um movimento literário. Questões do tipo “como a mulher aparece no Romantismo?” poderiam se configurar numa excelente oportunidade para transversalisar o tema e abordar como a mulher é vista na sociedade contemporânea, por exemplo, o que geraria a discussão de uma temática importante para os dias atuais.

Em linhas gerais, observamos que há sinais de mudança com relação aos aspectos metodológicos, concepções de língua e gramática nas aulas de Língua Portuguesa, entretanto, esses sinais ainda não contemplam o que as teorias de ensino-aprendizagem de língua materna vêm empreendendo. Separadamente, cada aula parece aproximar-se do que indicam essas teorias, contudo, olhadas num conjunto, as aulas analisadas até o momento parecem ser independentes entre si, o que proporciona a virtualidade do ensino de línguas. Não há uma progressão lógica dos conteúdos, pois a professora começa trabalhando substantivo, faz isso em duas semanas de aulas, e, nas duas semanas seguintes, dois estudantes do curso de Letras assumem a sala de aula e trabalham um conteúdo completamente diferente do que vinha sendo feito: “intertextualidade e contexto”. Posteriormente, a professora reassume a sala de aula, trazendo um novo conteúdo: Literatura Brasileira, com o movimento Romantismo, especificamente.

Quadro 6 - Sexta aula do curso A

Sexta aula: 11 de maio de 2017
A professora utilizou o primeiro horário para aula de Artes, outra disciplina que leciona nesta turma. No segundo horário, destinado a aula de Língua Portuguesa, a docente conferiu os cadernos dos estudantes e atribuiu “visto” para aqueles que executaram a atividade “estudo dirigido” (ANEXO I), da aula anterior.

Em seguida, corrigiu essa atividade de forma oral, da seguinte forma: lendo a questão e os alunos respondendo. Quando julgava necessário, fazia intervenções para esclarecer ou acrescentar algumas informações concernentes às questões. Essa metodologia foi seguida em todos os itens da atividade.

Depois, a professora dividiu a turma em cinco grupos, com aproximadamente quatro pessoas em cada equipe, e distribuiu cinco poemas²² da época do Romantismo, um para cada grupo. O principal objetivo da atividade era analisar os seguintes aspectos: principais características do poema, o tema abordado na composição e os elementos que o aproximam da Estética Romântica. A socialização da atividade ficou para a aula da semana seguinte.

Fonte: Banco de dados das pesquisadoras.

A aula foi iniciada com atraso, pois a docente utilizou um dos horários para tratar de outra disciplina que ela ministra: artes. Lembramos, pois, que é disponibilizada a carga horária de apenas 2h/aulas semanais para a disciplina de Língua Portuguesa. Conforme mostra o relato, essa aula foi direcionada à correção de atividade e à solicitação de pesquisa. Quanto à correção da atividade da aula anterior, notamos que esta ocorreu, metodologicamente, de maneira análoga à correção da atividade proposta na segunda aula, isto é, a questão (pergunta) é lida para a classe, alguns alunos leem suas respostas e a docente dá o seu parecer. Ressaltamos a importância dessa metodologia, à medida que os alunos não são considerados apenas copistas, pois a professora não copia as respostas do livro didático no quadro, para que eles façam uma “cópia da cópia”. Ao contrário, essa metodologia permite que os alunos também tenham direito à palavra e a participarem do processo de ensino e aprendizagem. O que não podemos assegurar, no entanto, é que eles realmente tenham pesquisado as questões em diversas fontes e tenham formulado respostas que melhor atendam ao que está sendo perguntado, por isso, o professor deve estar atento para as respostas dos alunos, pois elas podem ser cópias de outras fontes.

Quanto ao segundo momento, deparamo-nos com uma aula na qual os estudantes são estimulados à pesquisa e ao trabalho em equipe, com a divisão dos grupos para trabalhar os aspectos históricos e estilísticos da poesia Romântica. Essa é uma atividade que contribui, significativamente, para a construção do conhecimento, desde que seja bem orientada pela professora. Além disso, proporciona uma relação mais interativa em sala de aula, tanto entre os colegas da classe quanto entre a classe e a professora.

²² Os poemas foram: *Deprecação*, de Gonçalves Dias; *Meus oito anos*, de Casimiro de Abreu; *Tragédia no lar*, de Castro Alves; e, *Quando à noite no leito perfumado*, de Álvares de Azevedo.

Contudo, conforme afirma Leite (2011), “dificilmente conseguimos integrar o estudo da língua e o estudo da literatura” (LEITE, 2011, p. 17). Na aula em análise, presenciamos, ainda, esta falta de articulação no que se refere a tríade língua, literatura e produção textual. Para minimizá-la, Leite (2011) propõe o seguinte:

Não tenho aqui a chave mágica para a superação da dicotomia, nem poderia pretender isso, na medida em que as soluções têm de ser procuradas na prática de cada professor, mas creio que, se a teoria não é tudo, é indispensável para a transformação da prática a revisão teórica do conceito de língua e do conceito de literatura que somos habituados a empregar na escola (LEITE, 2011, p. 20).

Nesse sentido, atentar-se para o conhecimento teórico a respeito das concepções de língua e literatura pode contribuir com a prática diária de sala de aula. No que diz respeito ao ensino de literatura, teoricamente, segundo Leite (2011), temos, basicamente, cinco abordagens possíveis para a significação da palavra literatura. São estas:

1) A literatura como instituição nacional, como patrimônio cultural; 2) A literatura como sistema de obras, autores e público; 3) A literatura como disciplina escolar que se confunde com a história literária; 4) Cada texto consagrado pela crítica como sendo literário; e, 5) Qualquer texto, mesmo não consagrado, com intenção literária, visível num trabalho de linguagem e da imaginação, ou simplesmente esse trabalho enquanto tal (LEITE, 2011, p. 21).

Das possibilidades de abordagens elencadas acima, tradicionalmente, têm-se priorizado na escola as acepções 1, 3 e 4, o que valoriza, ainda mais, a visão elitista e ideológica do texto, isto é, didaticamente, reproduzem-se os valores da classe dominante (LEITE, 2011). No tocante à aula que estamos analisando, as acepções 1 e 3 parecem embasar o ensino de literatura. Conforme já mencionamos, a professora prioriza mais o estudo histórico da literatura e os textos (poemas) se tornam pretexto para uma análise voltada para os aspectos contextuais e para as características estéticas de determinado autor, em um determinado período.

O conhecimento teórico se faz necessário, portanto, para que a dicotomia língua/literatura perca sua força. Nesse sentido, ressaltamos, mais uma vez, que a concepção de língua/linguagem do professor terá implicação no ensino. Leite (2011) orienta que tenhamos uma concepção mais ampla de literatura. Assumindo a acepção 5, por exemplo, é possível termos um trabalho mais amplo e significativo com a linguagem, adotando-se a língua como atividade interativa, e os gêneros como práticas sociais, que podem

ser realizadas desde os primeiros anos do ensino. Com base na acepção 5, que estende o conceito de literatura, saindo-se dos limites do cânone, completa o autor, “o ensino da língua e da literatura, integradas numa mesma prática, se faz possível já na altura da alfabetização ou mesmo antes dela, pelo gosto de contar e ouvir histórias, pelas brincadeiras com as letras e o som, pela invenção livre do texto” (LEITE, 2011, p. 22).

Quadro 7 - Sétima aula do curso A

Sétima aula: 18 de maio de 2017
<p>A professora começou a aula retomando o estudo dirigido da aula anterior (ANEXO I). À medida em que a docente foi questionando a respeito dos aspectos do Romantismo, cada grupo falou do seu texto, mostrando/reconhecendo as características Românticas. Após essa socialização, a professora deu continuidade ao conteúdo sobre Romantismo. Segundo ela, os autores foram classificando as manifestações literárias em agrupamento de características, como os alunos puderam perceber nos textos.</p> <p>Em seguida, a professora explicou aos alunos que o Romantismo foi produzido em Poesia e Prosa. A fim de construir um conceito coletivo dos dois gêneros, a professora perguntou aos alunos qual a diferença entre eles, ilustrando que em processos seletivos, como vestibulares, por exemplo, solicita-se do candidato um texto escrito em prosa. Ainda assim, os alunos não compreenderam a diferença entre os dois gêneros, então, a professora deu-lhes outro exemplo, citando outro gênero escrito em prosa: o Romance.</p> <p>Segundo a professora, no Brasil, prevaleceram dois tipos de produções artísticas: a Prosa e a Poesia. Quanto à prosa, a professora utilizou para ilustração o Romance e o conto, mostrando que a principal diferença entre ambos está na brevidade do conto em relação ao romance.</p> <p>Quanto à poesia, explicou que esta marca três momentos do Romantismo no Brasil, quais sejam: Geração Romântica, Geração Ultrarromântica/Mal do Século e Geração Condoreira. Ela abordou os principais marcos de cada geração e destacou que a divisão é para fins didáticos. Segundo a professora, ao longo das aulas, seriam trabalhadas algumas poesias e suas relações com os contextos de sua produção e o presente e, para isso, um projeto denominado “Românticos em Recital” (ANEXO J) foi idealizado por ela, cujo objetivo é aprofundar os temas tipicamente românticos, além de estimular o gosto pela leitura. Para isso, a turma seria dividida em duplas, as quais recitariam os poemas em sala de aula e explorariam, em seguida, algumas especificidades que os caracterizam.</p> <p>Já o Romance seria trabalhado a partir do recesso junino, pois, aproveitando as férias, os alunos leriam Romances em casa. Esse projeto faria parte da segunda unidade.</p> <p>Ao direcionar a aula para o gênero conto, a professora perguntou se os alunos se</p>

lembravam do texto *Circuito Fechado*, o qual era formado, basicamente, por substantivos. Explicou para eles que o texto em questão se classifica como um conto e que cada gênero textual tem parâmetros para reger a estrutura do texto, de modo que haja adequação.

Posteriormente, a estrutura do conto foi explorada, bem como as suas características quanto à linguagem, paragrafação e os discursos direto, indireto e indireto livre. Em seguida, a docente propôs que os alunos produzissem um texto, de tema livre, mas a estrutura deveria ser análoga ao texto de Ricardo Ramos (*Circuito Fechado*), isto é, formado, apenas, por substantivos. Os alunos deveriam entregar uma primeira versão à professora, cientes de que o texto seria devolvido e deveria ser refeito.

Fonte: Banco de dados das pesquisadoras.

Conforme descrevemos, acima, a aula teve início com a socialização da atividade em grupo. A partir dos poemas elaborados por cada grupo e da pesquisa realizada pelos alunos, a professora foi trabalhando as principais características do Romantismo. Assim como já mencionamos, esse procedimento parece contribuir para a construção do conhecimento dos alunos, uma vez que eles mesmos realizam as suas pesquisas. Além disso, o procedimento permite maior interação em sala de aula, principalmente no que se refere à socialização das equipes. Acreditamos, portanto, que a metodologia utilizada está de acordo com os PCNs, quando estes afirmam que “não há linguagem no vazio, seu objetivo é a interação” (BRASIL, 1999, p. 14), o que é proporcionada, em algum grau, pela professora.

Posteriormente, a docente trabalhou o conceito de gêneros do discurso, e, a partir do conhecimento dos alunos, construiu, primeiramente, um conceito coletivo, para então, apresentar um conceito mais técnico, a partir do qual mostrou que “cada gênero textual tem parâmetros para reger a estrutura do texto, de modo que haja adequação”. No entanto, houve um equívoco em relação ao conceito de gênero quando a professora afirma que o “Romantismo foi produzido em poesia e prosa”, como se poesia e prosa fossem gêneros, quando, na verdade, fazem parte do estilo de determinados gêneros. O romance, por exemplo, é escrito, via de regra, em prosa, já o poema é escrito em verso, cuja sonoridade lhe atribui poesia.

Em seguida, falou do poema e do romance, mostrando que ambos os gêneros fizeram parte da estética romântica e trabalhou os aspectos estruturais de um gênero em prosa: o conto. De acordo com os PCNs, “o estudo dos gêneros e dos modos como se articulam proporcionam uma visão ampla das possibilidades de usos da linguagem, incluindo-se aí o texto literário” (BRASIL, 1999, p. 18). Todavia, o estudo empreendido aqui foi básico e não

podemos afirmar, por exemplo, que os alunos tenham compreendido que a nossa interação verbal é feita por meio de textos, os quais são materializados sob a forma dos diversos gêneros discursivos/textuais.

Após mostrar que as produções artísticas no Brasil, no período do Romantismo, foram materializadas, basicamente, em prosa – como o Romance – e em poesia, a docente passou à abordagem dos principais marcos histórico-culturais de cada Geração do Romantismo em nosso país. Ela destacou que a divisão em gerações é para fins didáticos, pois, na verdade, em seu tempo, não houve essa linha fronteira entre essas Gerações. Para finalizar o conteúdo “Romantismo”, propôs um projeto denominado “Românticos em Recital”, a ser apresentado posteriormente, e uma produção textual.

Quanto à produção textual, solicitou, na verdade, a reprodução da estrutura do conto *Circuito Fechado*, de Ricardo Ramos. O tema não importava, mas o texto tinha de ser escrito dentro de uma forma. Nessa perspectiva, acreditamos que o trabalho com a produção de texto esteja ancorado na ideia de língua como representação do pensamento, na qual, segundo Koch (2011), “o texto é visto como um produto – lógico – do pensamento (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor/ouvinte senão ‘captar’ essa representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor, exercendo, pois, um papel essencialmente passivo” (KOCH, 2011, p. 16, destaque da autora). Nesse sentido, a criatividade e a inserção de novas ideias tornam-se limitadas a partir do momento em que a professora restringiu as possibilidades estruturais e estilísticas do texto.

Poderíamos contra-argumentar a questão do enquadramento da estrutura em uma forma, pois cada gênero possui sua estrutura composicional, sendo essa estrutura, inclusive, importante para o reconhecimento de determinado gênero (por exemplo, uma tirinha, uma charge, ou uma receita de culinária são gêneros facilmente reconhecidos por sua estrutura). A redação do Enem, texto dissertativo-argumentativo, também possui limites estruturais bem demarcados. Contudo, na solicitação da produção em questão, há a imposição não somente da estrutura do texto enquanto gênero discursivo conto, mas do estilo.

De acordo com Bakhtin (2011), os gêneros discursivos são construídos por três elementos: conteúdo temático, estrutura composicional e estilo. Para o autor, o conteúdo diz respeito aos temas que podem ser tratados em determinados gêneros, a estrutura composicional refere-se à estrutura do enunciado e o estilo, por seu lado, concerne às escolhas de questões linguísticas no enunciando, podendo ser individual ou do gênero. No conto *Circuito Fechado*, portanto, predomina um estilo individual do autor, ou seja, o emprego de substantivos, apenas, e a predominância de períodos formados por uma única palavra dizem

respeito à escolha estilística do autor. Em vista disso, acreditamos que restringir a produção textual ao estilo individual do autor pode sugerir que o trabalho foi realizado com base numa concepção de língua como representação do pensamento e como estrutura, apenas.

De positivo, consideremos o fato de a professora ter deixado claro para os alunos que o texto seria reescrito, pois o processo de produção textual diz respeito não somente à escrita, mas também à reescrita, sendo esta últimarealizada quantas vezes forem necessárias e devendo ser encarada como um processo natural de toda produção escrita. No entanto, dificilmente a escola abre espaço para a refacção dos textos escritos, o que leva os alunos a pensarem que o texto está pronto quando fazem a sua primeira versão. É necessário, portanto, que nas aulas de língua materna haja tempo e espaço para trabalhar a reescrita, pois um texto escrito é sempre produto de várias versões (LOPES-ROSSI, 2011). As sequências didáticas, procedimento metodológico elaborado pelo Grupo de Genebra, preveem a reescrita; inclusive, uma das etapas é destinada a ela. Eis o porquê, mais uma vez, de defendermos que o ensino de língua materna deve ancorar-se nos gêneros discursivos e adotar as sequências didáticas como uma possibilidade de procedimento metodológico para trabalhá-lo em seus mais diversos aspectos, mesmo porque “é por meio dos gêneros discursivos que as práticas de linguagem incorporam-se às atividades dos alunos” (LOPES-ROSSI, 2011, p. 71).

Em linhas gerais, acreditamos que a dicotomia língua/literatura ainda se faz presente em sala de aula. Há, de fato, uma divisão brusca quanto aos três eixos do ensino da disciplina Língua Portuguesa. Por mais que, oficialmente, a disciplina não seja fragmentada, na prática acontece essa separação, conforme viemos mostrando ao longo das descrições do diário de bordo. Não ignoremos, no entanto, que as aulas da professora em análise têm sido marcadas, também, por apresentar um rompimento com o ensino tradicional de Língua Portuguesa, em alguns aspectos e, que, sua concepção de língua parece sofrer uma alternância, ora mais estrutural, ora interacional.

Quadro 8 - Oitava aula do curso A

Oitava aula: 25 de maio de 2017
<p>A aula foi sobre adjetivo. A professora projetou <i>slides</i> em <i>data show</i> para explicar o que são os adjetivos, os graus de adjetivos e os casos especiais de superlativos absolutos e sintéticos. As ilustrações para cada caso dos adjetivos eram frases isoladas.</p> <p>A fim de melhor trabalhar essa classe de palavras, a professora dividiu a turma em seis grupos. Todos os grupos receberam questões de múltipla escolha sobre os adjetivos (ANEXO K). No quadro, a professora colocou seis colunas, cada uma correspondente a um grupo, deu</p>

um tempo para que as equipes respondessem às questões. Em seguida, socializaram as respostas da seguinte maneira: à medida que a professora lia a questão, marcava no quadro a resposta de cada equipe e, por último, apresentava a resposta do gabarito; a equipe que teve mais acertos, ganhou o “jogo”. No decorrer do jogo, a professora foi tirando as dúvidas e apresentando outros exemplos.

Fonte: Banco de dados das pesquisadoras.

Nesta aula, mais uma vez, estamos diante do ensino de gramática, em que é empreendida uma análise de cunho prescritivo quanto ao uso dos adjetivos. Esse tipo de ensino – o prescritivo –, segundo Travaglia (1998), está diretamente ligado “à gramática normativa e só privilegia, em sala de aula, o trabalho com a variedade escrita culta, tendo como um de seus objetivos básicos a correção formal da linguagem” (TRAVAGLIA, 1998, p. 38). Apesar da “aparente” interação promovida pela metodologia com a qual a professora trabalha a aplicação dos adjetivos, o que de fato acontece é um ensino descontextualizado. Como toda atividade pedagógica, esta também reverbera, explícita ou implícita, uma determinada concepção de língua agindo em sala de aula, de modo que nada está completamente independente de um conjunto teórico (ANTUNES, 2003). Acreditamos que é a concepção prescritivista da linguagem que orienta essa aula.

De acordo com o diário de bordo, primeiramente há a explicitação dos conceitos de adjetivo, de seus graus e de seus casos especiais (superlativo absoluto e concreto). Os exemplos para cada caso são empregados em frases descontextualizadas. Posteriormente, a docente utiliza uma lista de questões sobre o conteúdo, em sua maioria retiradas de vestibulares, o que é positivo, já que, provavelmente, o próximo passo dos alunos após finalizar o Ensino Médio é o ingresso em universidades, que se dá através de exames como vestibulares e Enem. Contudo, exceto a quarta questão da lista de exercício (introduzida por um texto, embora esteja sendo utilizado como pretexto para explorar os aspectos gramaticais normativistas), as demais questões são descontextualizadas, não são reais, não estão em um contexto efetivo de uso da linguagem. De acordo com Antunes (2003),

Um exame mais cuidadoso de como o estudo da língua portuguesa acontece, desde o Ensino Fundamental, revela a persistência de uma prática pedagógica que, em muitos aspectos, ainda mantém a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizadas. Nesses limites, ficam reduzidos, naturalmente, os objetivos que uma compreensão mais relevante da linguagem poderia suscitar – linguagem que só funciona para que as pessoas possam interagir socialmente. Embora muitas ações institucionais já se tenham desenvolvido, no sentido de motivar e fundamentar uma reorientação dessa prática, as experiências de renovação,

infelizmente, ainda não ultrapassam o domínio de iniciativas assistemáticas, eventuais e isoladas (ANTUNES, 2003, p. 19-20).

Portanto, estamos nos deparando, ainda – após os estudos sobre o ensino e aprendizagem de língua materna, as publicações de livros, artigos e documentos oficiais –, com um cenário no qual o ensino de Língua Portuguesa continua com raízes profundas na tradição normativista. O texto não tem sido, ao menos nesta escola, a unidade básica do ensino, a análise básica na língua em funcionamento (NEVES, 1994). Não é que não devamos ensinar gramática na escola, contudo “a gramática que vai à escola não pode descaracterizar-se por uma inocente aceitação de que simples receitas e rótulos serão mais fáceis de digerir do que fundas reflexões que revelam a verdadeira natureza da linguagem, a qual, necessariamente, é complexa” (NEVES, 2012, p. 192).

Quadro 9 - Nona aula do curso A

Nona aula: 08 de junho de 2017
<p>No início da aula, a professora passou a programação dos conteúdos da avaliação, qual seja: Literatura (Romantismo no Brasil e Gerações da Poesia Brasileira) e gramática (substantivo e adjetivo).</p> <p>Em seguida, com o objetivo de fazer uma revisão que englobasse todos os conteúdos da avaliação, dividiu a classe em sete grupos. Para cada grupo foram distribuídos alguns tópicos (ANEXO L) a serem pesquisados e discutidos pela equipe, com base no livro didático (utilizado pela primeira vez, já que a entrega dos livros didáticos ocorreu algumas semanas após o início das aulas). O tempo para a pesquisa e discussão foi de cerca de cinquenta minutos.</p> <p>Após a discussão, as equipes socializaram, com a turma, os tópicos a partir dos quais realizaram suas pesquisas. A socialização foi mediada pela professora, que fez interferências em todos os grupos, seja para retificar ou ratificar as informações.</p>

Fonte: Banco de dados das pesquisadoras.

Nesta aula, o objetivo foi “revisar” os conteúdos que seriam “cobrados” na avaliação, a ser realizada na semana seguinte. As concepções de avaliação implicadas, certamente, e até por uma questão lógica, emanam das concepções teóricas adotadas diariamente nas aulas. Nesse sentido, o ensino e a avaliação se inter-relacionam no processo de ensino e aprendizagem. Não teria sentido, dessa forma, “avaliar o que não foi objeto de ensino, como não teria sentido também avaliar sem que os resultados dessa avaliação refletissem nas próximas atuações de

ensino” (ANTUNES, 2003, p. 155). Cabe refletirmos, entretanto, quais os sentidos que estamos empregando para as palavras “revisar” e “avaliar”.

Não só o ensino de língua faz jus a uma reorientação; as estratégias de avaliação desse mesmo ensino também precisam ser repensadas. Ao destinar uma aula para “revisão” do conteúdo da avaliação, estão implícitas aí (ou não!), a ideia de memorização do ensino. Em outras palavras, é necessário que os alunos estejam “treinados” o suficiente para provar isso na avaliação. A avaliação seria, então, uma maneira de provar, testar, devolver aquilo que foi trabalhado durante as aulas. O problema não está no fato de ser isso, mas de ser apenas isso. Assim, as avaliações (e nomenclaturas afins) acontecem para que se prove o que ficou na memória, “tudo de acordo com a política assumida na aula ‘dada’: ‘passa-se’ uma informação que é ‘devolvida’ no dia da prova, por vezes, literalmente devolvida” (ANTUNES, 2003, p. 156, destaques da autora).

Em muitos casos, a avaliação passa a ser a finalidade do ensino. As atividades são realizadas, em sala de aula, para um fim outro, seja para a avaliação, ou porque cai no vestibular, ou porque tem uma nota (ANTUNES, 2003); ela tem função seletiva. Desse modo, ignora-se que a língua é um instrumento de poder, e a memorização das regras que gerem sua gramática não faz de nós usuários competentes para fazer as devidas adequações, dadas as situações de comunicação nas quais estejamos inseridos.

Apesar de a pesquisadora não ter acesso à prova, instrumento de avaliação que foi utilizado nesta turma, acreditamos que ela tenha sido um reflexo das aulas. Perguntamo-nos, então: que tipo de cidadãos estamos formando? Reproduzimos, também, os questionamentos de Antunes (2003), que parecem atuais e adequados para este contexto: “Onde está o professor que faz pensar, que leva o aluno a perguntar, a contestar, a relacionar, a levantar hipóteses, a comentar, a acrescentar?” (ANTUNES, 2003, p. 157).

A avaliação, portanto, assim como o ensino, deveria estar a serviço de um objetivo maior: desenvolver competências nos campos que elegemos; por isso, a prática de avaliação não tem sentido se for só para “corrigir o erro”, se for uma “caça aos erros”, se for puramente “corretiva” (ANTUNES, 2003). De certa forma, a avaliação serve, também, para que o professor avalie seu próprio trabalho, e que os resultados sejam, na verdade, uma base para saber o que ainda precisa ser trabalhado com o aluno. Assim, precisamos interpretar avaliação como “uma busca dos indícios, dos sinais de trajetória que o aluno percorreu, o que, por outro lado, serve também de sinal para o professor de como ele tem que fazer e por onde tem que continuar” (ANTUNES, 2003, p. 158).

5.1.2 Discussão dos resultados, formação da professora A e sua prática docente: análise do questionário

Em linhas gerais, as descrições provenientes da observação das aulas e registro em diário de bordo apontaram o fato de que o ensino de Língua Portuguesa, nesta turma, especificamente, ainda está distante das diretrizes propostas pelos estudos linguísticos e pelos PCNs. Não obstante, notamos que há alguns sinais de mudanças no ensino dessa disciplina, se o compararmos com o ensino feito até a década de 1970, período em que se tornaram efervescentes discussões sobre o ensino e aprendizagem de língua materna. Consensualmente, estabeleceu-se que o texto, nos mais diversos gêneros, deveria ser o ponto de partida nas aulas de língua materna. Produto dessas discussões, as propostas dos PCNs visam, justamente, gerir e parametrizar o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, a fim de que se possa construir um processo de ensino e aprendizagem, no qual alunos e professores possam perceber a linguagem como uma atividade sociointerativa, por meio da qual nos constituímos como sujeito, lemos/compreendemos o mundo e atuamos socialmente.

As descrições das aulas mostraram que o texto, na modalidade oral e escrita, nos gêneros poema, charge, conto, música etc., foram trabalhados nas aulas. Em poucas vezes, entretanto, houve uma preocupação com o conteúdo temático desses gêneros ou com o conteúdo específico dos textos, assim como não se trabalhou, de fato, seu estilo e sua estrutura composicional. Os diversos textos atuaram, em sua maioria, como “disfarce” para subsidiar as questões gramaticais, desprezando-se, portanto, seus propósitos sociointeracionais.

As mudanças de que estamos falando estão mais relacionadas aos aspectos metodológicos com que a professora conduziu as suas aulas. A docente promoveu momentos de interação, permitindo que os alunos se expressassem e diversificou as propostas de atividades (pesquisa em equipe, estudo dirigido, projetos literários, dentre outras). Contudo, as concepções teóricas a respeito de gramática, literatura e produção de texto que conduziram o seu trabalho ainda estão nos limites do prescritivismo, no que diz respeito às concepções de gramática (TRAVAGLIA, 1998); da historiografia literária, em relação ao ensino de literatura (LEITE, 2011); e na concepção de língua como expressão do pensamento, pois a produção de texto se restringe à reprodução de outro já existente, isto é, o texto é visto como produto (KOCH, 2011).

Presumimos, também, que a professora demonstra planejar as suas aulas. Esse planejamento, no entanto, não garante a sua progressão. Os conteúdos pouco dialogam entre

si, e a disciplina foi subdividida, basicamente, entre gramática normativa e literatura. O menor espaço foi para a produção textual que, na verdade, não foi ensinada. A docente solicitou uma produção, mas não realizou um trabalho sistemático com ela, conforme propõem as sequências didáticas para o ensino e aprendizagem de gênero. Também contribui para a quebra da progressão conteudística a inserção das aulas dos licenciandos do curso de Letras, embora as aulas desses licenciandos, conforme discorremos na seção anterior, pareçam muito próximas do proposto pelos PCNs. Nelas, o texto, de fato, é o ponto de partida para o ensino de Língua Portuguesa, a língua é vista como uma atividade dialógica e não há, portanto, a sua redução à metalinguagem. Eles priorizam o caráter sociointeracional da linguagem.

Em suma, as concepções de linguagem adotadas pela docente parecem oscilar entre o que teóricos como Possenti (1996), Travaglia (1998), Neves (2012) e Koch (2011) designam como língua como expressão do pensamento; língua como código, meio de comunicação, apenas; e língua como interação. Devido a esse movimento entre concepções teóricas, acreditamos que a docente tenta fazer um trabalho diferenciado e as análises das aulas aqui realizadas apontam para indícios nessa direção.

Contudo, talvez, as condições a que esteja submetida, como a distribuição da carga horária, o sistema de gerência interna da escola ou mesmo a modalidade do ensino (técnico-profissionalizante), por exemplo, podem impossibilitar uma prática mais contundente. Para ratificar ou refutar suposições como essas, recorreremos aos dados do questionário – instrumento de pesquisa utilizado neste trabalho – que teve como objetivo examinar, a partir do ponto de vista dos sujeitos da pesquisa, algumas especificidades que não foram possíveis de detectar apenas com as observações das aulas. Por meio dele, foi possível ratificar ou contrastar alguns aspectos pontuais a respeito do ensino de Língua Portuguesa na escola pesquisada. Desse modo, as análises não ficam limitadas apenas ao olhar da pesquisadora e ganham um respaldo maior, ao passo que o próprio sujeito da pesquisa expõe detalhes tanto de sua prática pedagógica como de sua formação acadêmica.

Considerando-se que a formação acadêmica inicial – graduação –, atrelada à formação continuada, é de grande importância, para que se obtenha êxito no ensino, justificam-se, aqui, as primeiras questões que integram esse instrumento (sobre a formação docente: graduação, pós-graduação). Elas são, na verdade, o ponto de partida para que façamos uma reflexão mais acentuada acerca da prática docente direcionada ao ensino de Língua Portuguesa, uma vez que essa formação pode revelar os motivos pelos quais as professoras assumem determinada concepção de língua, por exemplo, para o ensino.

Assim sendo, foi possível ter conhecimento de que a professora A, do curso A, além de ter graduação em Letras com habilitação em Português/Inglês e Literaturas, possui também uma pós-graduação *stricto sensu* em Linguística. As informações concernentes à formação acadêmica da docente são relevantes para que façamos uma análise mais pontual sobre a sua prática. Assim, a formação acadêmica é o ponto de partida para que o licenciado em letras, como é o caso, torne-se professor de Língua Portuguesa (GUEDES, 2006). Conforme discutimos no segundo capítulo desta dissertação, a formação acadêmica/teórica nem sempre foi uma exigência para a execução do magistério, pois, devido ao contexto de democratização da educação, a formação docente não acompanhou a rápida expansão do número de novos alunos, por isso, começou-se a exigir menor qualificação do profissional que iria para as salas de aula.

Talvez esse contexto justifique não somente o déficit na formação dos alunos da escola pública, como também da formação teórica dos licenciados, bem como de suas concepções teóricas que assumem no cotidiano das salas de aula. A má qualidade na formação do professor, que precisava ser rápida, tornou-se uma sucessão, quase ininterrupta, de acontecimentos, cujas consequências ainda vivenciamos. O aluno que foi formado por um professor que não tinha a formação adequada para ensinar assumiu o lugar de professor, tornando-se o formador de outros estudantes.

O fato de haver professores atuando em suas respectivas áreas de formação inicial é uma conquista recente na história da educação pública brasileira. Por isso, acreditamos que a formação teórica do professor tem implicações diretas em sua prática pedagógica. No que diz respeito ao professor de Língua Portuguesa, especificamente, e sua formação teórica, entendemos que as condições de funcionamento de muitos cursos de Letras são deficitárias. Esse é um dos motivos de não podermos julgar o sujeito-professor como o único responsável pela formação escolar do aluno. Há, na realidade, uma série de fatores implícitos que interfere na qualidade do ensino: a falta de incentivo salarial, condições de trabalho ruins, classes superlotadas, desvalorização profissional, e muitos outros. Como se vê, a formação docente é só mais um desses fatores.

O fato de a docente de Língua Portuguesa do curso A possuir Mestrado em Linguística pode ser o motivo de suas concepções teóricas, em relação à língua e ao texto, estarem em trânsito. Como vimos, não é a concepção sociointeracionista da linguagem que norteia a sua prática pedagógica, tampouco o texto é a unidade básica de ensino, mas também não é a gramática normativa, bem como a concepção de língua como código ou expressão do pensamento, as únicas presentes em suas aulas, como fez o ensino tradicional de língua

materna. Embora, na prática, sobressaia uma concepção mais prescritivista do ensino de língua, há a constante tentativa de inserir o texto em sala de aula e promover a interação entre os alunos. Além disso, o seu conhecimento teórico sobre concepções de língua e texto estão de acordo com o que postulam os PCNs, o que pudemos verificar na resposta atribuída à seguinte pergunta do questionário (APÊNDICE B): quais são as principais concepções de *língua* e de *texto* que norteiam seus trabalhos em sala de aula? Vejamos a resposta:

A concepção de língua que norteia os meus trabalhos em sala de aula é de uma atividade social que se fundamenta na necessidade de comunicação e interação. E, no que se refere à concepção de texto, tem-se a manifestação do discurso, onde se possibilita a discursividades.

Embora a docente acredite e tenha consciência de que a língua vai além de um sistema abstrato, virtual, sem encontro com a história, cultura ou a identidade dos seus usuários (ANTUNES, 2009), na prática, não é exatamente esse o conhecimento aplicado. Uma vez que a professora parece ter um conhecimento teórico em acordo com o que os linguistas e os PCNs acreditam e indicam para o ensino de língua materna, por que a prática não está de acordo com essas teorias? Não há respostas prontas e/ou únicas para essa pergunta. O fato é que o conhecimento teórico, apenas, é insuficiente para proporcionar um ensino de qualidade; é necessário possibilitar ao professor condições para isso. A resposta seguinte dada ao questionário nos dá pistas nessa direção. Solicitamos à docente que desse “sua opinião a respeito do trabalho com produção de texto na escola, tal como realizado, no momento”. A resposta foi a seguinte:

O trabalho com produção de texto na escola precisa ser impulsionado. Ainda estamos presos às amarras do tempo. Precisamos vencer esse desafio buscando estratégias de produção fora da sala de aula, nos ambientes virtuais, mas o professor precisa nortear essa mudança. Com a carga horária que o professor de Ensino Médio precisa assumir, essas atitudes tornam-se impraticáveis.

O trabalho com a produção de texto na escola, segundo a professora, ainda não é o ideal e o motivo seria o fato de ainda estarmos presos ao que ela considera como “amarras do tempo”. Embora não detalhe o que seriam essas “amarras”, acreditamos que seria um ensino calcado na gramática normativa, pouco diversificado, que não acompanha as mudanças na sociedade, conseqüentemente, pode estar preso ao tempo. Como proposta para solucionar essa questão e proporcionar um ensino melhor, a professora escreve sobre a criação de estratégias diversas de produção, não somente dentro da sala de aula, como fora dela também. Segundo ela, precisamos usar o meio virtual e as muitas contribuições que a *internet* oferece ao ensino

e aprendizagem de língua materna como ferramenta de ensino. Assim, haveria um sentido para o ensino de língua, deixando-o longe da abstração e dialogando com as práticas sociais nas quais estamos inseridos. É preciso, pois, como orienta Antunes (2009):

Um ensino de línguas que, em última instância, esteja preocupado com a formação integral do cidadão, tem como eixo essa língua em uso, orientada para a interação interpessoal, longe, portanto, daquela língua abstrata, sem sujeito e sem propósito – língua da lista de palavras e das frases soltas (ANTUNES, 2009, p. 38).

É nesta concepção de língua que a professora acredita: a língua como interação e não a língua abstrata. Ela entende, e estamos de acordo com isto, que o texto precisa de uma função: devemos escrever textos com um objetivo claro, social, de interação.

Fizemos, também, o seguinte questionamento: como você costuma trabalhar com o texto em sala de aula? Ou seja, fale sobre sua metodologia habitual do trabalho pedagógico com o texto. Desse modo, obtivemos a seguinte resposta:

O texto é o elemento norteador de todas as práticas, desde as manifestações orais ou escritas.

Segundo a Linguística Textual, o texto deve ser concebido como a unidade básica do ensino e aprendizagem de língua materna e os gêneros discursivos como objeto desse ensino (BUZEN, 2006). Portanto, ele deve ser o elemento norteador de todas as práticas sociais, como afirma a professora, e também conforme indicam Mendonça e Bunzen (2006): “trazer práticas sociais de leitura (literária, não literária, plurissemiótica) e de compreensão de textos orais, de produção de texto (oral e escrito) e de análise linguística para dentro da escola é uma das missões do EM” (MENDONÇA; BUNZEN, 2006, p.21). Todavia, mesmo tendo consciência de como deve ser o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa e estando munida desse conhecimento teórico, que, inclusive, é o indicado pelos PCNs, a prática da docente não revelou um trabalho plenamente ancorado nessa concepção de ensino. Os dados do diário de bordo revelaram que, embora tenha havido constantes tentativas de inserção do texto em sala de aula, ele não atuou como a unidade básica do ensino, e sim como pretexto/ilustração para as questões de ordem metalinguística em muitos momentos.

Ainda sobre o trabalho com o texto em sala de aula, perguntamos à professora o seguinte: “você costuma adotar a prática de refacção de texto? Se sim, descreva como desenvolve esse trabalho”. Eis a resposta:

Sim. A proposta de produção de texto geralmente é solicitada em um rascunho que é recolhido pelo professor para análise, pontua-se os aspectos que precisam ser refeitos e esse texto é reestruturado pelos alunos. Em outros casos, solicita-se que o texto seja lido pelo colega para análise dos pontos positivos e negativos dentro de parâmetros estabelecidos com a turma para a posterior reestruturação.

Embora não tenhamos presenciado o trabalho com a escrita em sala de aula, a única produção que a professora solicitou tinha prevista etapa de reescrita, deixando claro para os alunos que o texto não estaria pronto em sua primeira versão. Nesse aspecto, o trabalho da docente está de acordo com as indicações dos PCNs e de Lopes-Rossi (2011) no tocante à reescrita dos textos como parte de um processo natural no ensino de produção textual.

Ainda nessa direção, perguntamos à professora: “em sua opinião, quais são os principais entraves ao trabalho com refacção de textos na escola?”. Vejamos sua resposta:

O principal entrave ao trabalho com refacção de textos na escola é a falta de tempo.

De fato, o trabalho com a reescrita requer tempo, planejamento, sistematização, e, nem sempre, a estrutura do sistema como um todo possibilita que o professor realize esse trabalho. Nesta escola, especificamente, a carga horária disponível para a disciplina Língua Portuguesa pode se configurar como um entrave para a realização da prática de reescrita: apenas 2h/aulas semanais. Além disso, o número de alunos nas salas de aula pode ser uma dificuldade a mais, conforme verificaremos na resposta ao próximo ponto do questionário, quando pedimos para a professora dar “sua opinião a respeito do número de alunos existentes em cada sala de aula e como você acha que essa questão impacta no andamento do desenvolvimento da disciplina de língua portuguesa”. Segundo a docente:

O número de alunos existente em sala de aula é grande e traz impactos negativos para o desenvolvimento da disciplina Língua Portuguesa, pois é praticamente impossível atender às necessidades dos alunos em uma carga horária reduzida.

Interligada à questão da quantidade de alunos por turma, que, segundo a professora, tem sido um número elevado, prejudicando o desenvolvimento das atividades, fizemos a seguinte pergunta: “consegue agregar os conteúdos de línguas, literatura e produção textual com carga horária de apenas 2 (duas) horas/aulas semanais?”. Para ela,

Esse é o grande desafio enfrentado. Há um malabarismo gigantesco para tentar agregar os conteúdos de Língua, Literatura e Produção Textual no sentido de não privar os nossos alunos de aspectos tão importantes.

Talvez a tão criticada fragmentação da disciplina, mencionada pelos PCNs e por Banzen (2006), por exemplo, esteja ligada ao fato de que o professor, nem sempre, possui tempo suficiente para trabalhar o texto na perspectiva dos gêneros discursivos, com os quais seria possível abordar, de maneira integrada, por meio de sequências didáticas, as questões gramaticais, de literatura/leitura e produção textual.

Por último, perguntamos: “se você pudesse mudar a prática de trabalho com texto em sala de aula, o que mudaria? Como você gostaria que esse trabalho fosse realizado?”. Segundo a docente,

Na escola pública ainda falta o mínimo como, por exemplo, a disponibilização de materiais impressos, que muitas vezes são custeados pelo próprio professor. Acredito que o incentivo à descoberta dos textos é o caminho para o conhecimento, por isso precisa ser tomado como ponto de estudo das mais diversas áreas. Assim, consolidaria uma constituição efetiva de resultados positivos.

Tendo em vista o caráter autoavaliativo da questão, consideramos que a docente tangenciou sua resposta, pois ela não diz o que mudaria ou se mudaria alguma coisa na sua prática de trabalho com o texto. Contudo, ela nos chama atenção para questões relevantes, a fim de que sejam obtidos resultados positivos com o ensino de modo geral, como a falta de material impresso ou digitalizado, visto que, muitas vezes, o professor custeia esses materiais com o seu próprio salário. No início do ano letivo, por exemplo, professores e alunos ficaram algumas semanas sem acesso ao livro didático, devido à sua distribuição tardia nas turmas. Situações como essas revelam que a escola, como um todo, tem implicações naquilo que é realizado em sala de aula, isto é, todo o sistema precisa funcionar para que se atinja um alto nível de proficiência.

Além disso, a docente acredita que “o incentivo à descoberta dos textos é o caminho para o conhecimento” e que isso deve ser realizado não somente com a disciplina de Língua Portuguesa, mas juntamente com as disciplinas das demais áreas. Embora não tenha ficado claro o que seria esse “incentivo à descoberta de textos”, consideramos – e, aliás, isto é o que defendemos nesta dissertação – que o texto deve ser o caminho para o ensino de Língua Portuguesa, assim como também pode ser “ponto de estudos”, como sugere a professora, das demais aulas, mesmo porque todas e quaisquer práticas sociais são consubstanciadas por meio de textos, nos mais diversos gêneros discursivos, orais ou escritos.

De modo geral, o questionário nos possibilitou ratificar, em alguns pontos, as abordagens que empreendemos na análise das aulas, como as concepções de língua adotadas, que parecem mudar ao longo das aulas, a depender do conteúdo. Notamos, também, que, por

mais que a docente tente realizar um trabalho mais próximo do parametrizado pelos PCNs, há entraves, como a carga horária, falta de material etc., que a impossibilitam. Enfim, concluída a análise do primeiro bloco de aulas, com a professora A do curso A, passemos à próxima seção, com a descrição e discussão dos dados do segundo bloco de aulas.

5.1.3 As aulas de Língua Portuguesa no terceiro ano do curso B

Quadro 10 - Primeira aula do curso B

Primeira aula: 30 de março de 2017
<p>A aula começou com uma breve revisão do Movimento Literário Trovadorismo, situando-o na linha do tempo. Segundo a professora, esse conteúdo já tinha sido trabalhado na aula anterior²³. A docente fez uma distinção entre as “Cantigas de Amor” e as “Cantigas de Amigo”, bem como distinguiu, também, o que são as “Cantigas de Maldizer” e as de “Escárnio”. Mostrou para os alunos que as Cantigas de Maldizer referem-se a uma crítica direta e, as de Escárnio, à crítica indireta. Para tanto, fez um paralelo com a realidade musical contemporânea, lembrando-se de que, na época em que se vivia a Ditadura Militar no Brasil, por exemplo, a música <i>Cálice</i>, de Chico Buarque, da qual, juntamente com os alunos, recordou-se de alguns trechos, “tem muito mais a dizer do que se pensa, se for feita uma leitura contextualizada e aprofundada”.</p> <p>Foi tema da aula, ainda, a Escola Literária “Humanismo”. A discussão girou em torno da ideia de que, nesse momento histórico, o homem assume a posição de centro do universo – Antropocentrismo, e com isso começa a pensar e agir mais cientificamente. Para tanto, contou histórias de como era a relação do homem com o universo, à época, em que fenômenos e desastres naturais possuíam explicações divinas que, segundo a docente, poderiam transmitir determinadas mensagens para a espécie humana.</p> <p>Após uma rápida abordagem dos dois conteúdos, Trovadorismo e Humanismo, a aula foi encerrada, preenchendo apenas um dos horários, pois, no meio da semana, devido à falta de organização dos horários da escola, a professora foi solicitada a assumir uma aula vaga.</p>

Fonte: Banco de dados das pesquisadoras.

A professora começou sua aula fazendo uma revisão dos conteúdos de dois movimentos literários da Literatura Portuguesa, Trovadorismo e Humanismo. Geralmente, o ensino de Literatura, como apontam os PCNs (1999), é atravessado pela tradição do estudo da

²³Por ordem da direção da escola, não foi possível observar as aulas na primeira semana do ano letivo, pois os horários eram provisórios, sendo construídos diariamente, assim, não daria para saber antecipadamente a turma e o horário em que aconteciam as aulas de língua portuguesa.

historiografia das Escolas Literárias. Nessa perspectiva, são enfatizados os contextos históricos, características e principais autores e obras que marcaram determinado período. O texto literário é utilizado para elucidar essas tendências contextuais e sua essência; ele, em si, entretanto, pouco é explorado. Conforme Antunes (2003), ainda há o costume de trabalhar com o texto centrando-se em suas habilidades mecânicas de decodificação, sem promover a reflexão e um contato efetivo com ele, para que o aluno não só compreenda as questões contextuais nele presentes, como também tenha percepção do prazer estético que pode proporcionar.

O texto, portanto, precisa ser compreendido como um lugar de interação entre seu autor e o leitor. Nesse sentido, “o autor, instância discursiva de que emana o texto, se mostra e se dilui nas leituras de seu texto: deu-lhe uma significação, imaginou seus interlocutores, mas não domina sozinho o processo de leitura de seu leitor” (GERALDI, 2011, p. 91) – eis o porquê de a linguagem ser dialógica, pois só faz sentido na interação; dessa forma, ressaltamos a importância de assumir essa concepção em sala de aula. Os leitores interagem com o texto, por isso sua leitura não pode servir de mero exercício escolar, nem ser utilizada numa concepção reducionista da linguagem, isto é, como pretexto para atividades metalinguísticas que serão postas à prova nas avaliações, ou a serviço de mostrar, apenas, como se configura determinada escola literária, servindo de mera ilustração para isso.

Parametrizam os documentos oficiais que o letramento literário deve ser significativo, por meio do qual o aluno é convidado a refletir sobre a construção literária de sentidos (PAULINO; COSSON, 2009). Isso só é possível se adotada uma concepção mais ampla de literatura, a qual

Nos leva a pensar nas possibilidades de uma educação diferente daquela que a escola burguesa propõe. Crítica e transformadora do modelo de sociedade que a sustenta, supõe, também, como já dissemos, outra concepção de linguagem e da própria língua, que transcende aquela tradicionalmente dominada na escola, de instrumento cujo domínio técnico asseguraria a comunicação escrita ou falada (LEITE, 2011, p. 22).

Sendo a Literatura, assim como outras artes, um instrumento ideológico de poder, é necessário que o ensino considere esse teor, pois tem a oportunidade de questionar e, até mesmo, mudar o sistema cristalizado de sociedade burguesa. Quando a professora traça um paralelo com os dias atuais, trazendo para a discussão a música *Cálice*, de Chico Buarque, por exemplo, está tratando o texto numa perspectiva interacionista. As Cantigas de Escárnio e Maldizer, à sua época, tinham a função de satirizar a moral e a política no contexto

português; nessa aula, a docente propõe uma releitura da música de Chico Buarque, escrito em um contexto de Ditadura Militar, no Brasil, período em que a liberdade de expressão foi vetada. Contudo, a música não pode ser considerada uma Cantiga de Escárnio, nem de Maldizer, uma vez que estamos tratando de contextos diferentes. Alguns artistas recorriam às músicas e à literatura, de modo geral, como forma de burlar a linguagem, escrevendo à luz das metáforas para, então, questionar esse momento político. Nesse sentido, acreditamos que “qualquer texto precisa ser lido como sendo o lugar de encontro entre quem escreveu e quem lê” (ANTUNES, 2003, p. 80).

Ao tratar do Humanismo, a docente também traça paralelos com a realidade atual, dizendo que esta é encarada, atualmente, de maneira diferente a partir do momento que o Homem adota a postura de ser o centro do universo. Notamos que a docente não adota o texto como o ponto de partida para o ensino de literatura, como recomendam os documentos oficiais. Há uma riqueza de textos da historiografia literária, inclusive dos períodos supracitados, mas a professora optou por não levá-los ao conhecimento dos alunos, ou seja, apesar de “conceituar” as “Cantigas de Maldizer”, de “Amigo” etc., ela não as leva a para aula, não possibilita que os alunos tenham contato com esses textos, o que, muitas vezes, só seria possível por meio da escola.

A abordagem feita pela professora não é o suficiente para romper com a tradição, tão enraizada, do ensino de literatura. Na realidade, essa abordagem não se insere nem no que estamos chamando, aqui, de ensino tradicional de Literatura, que, segundo os PCNs, consistia em caracterizar uma Escola Literária, inseri-la em um contexto histórico e, finalmente, trabalhar com as obras e autores que se destacaram nesse movimento, obras estas consideradas consagradas pela crítica literária como canônicas. A inserção dos alunos nesse mundo desconhecido poderia ter sido possibilitada de diversas formas, desde a leitura de textos à apreciação de peças teatrais ou filmes que retratam esse período.

A aula demonstra uma falta de sistematização por parte da docente. Um planejamento metodológico ancorado em Sequências Didáticas poderia se configurar como uma possibilidade para essa sistematização. Além disso, permitiria a integração não somente dos conteúdos de Literatura, propriamente ditos, mas linguísticos, históricos, e, por que não, de deleite? Será mesmo que a lírica trovadoresca ou as novelas de cavalaria não despertariam, nos estudantes, alguma curiosidade ou emoção? Nesse sentido, os estudantes, além de compreenderem o contexto histórico da Idade Média, período em que surgiram as Cantigas (amor, amigo, escárnio, maldizer), bem como a formação dessa sociedade, na qual coexistiam

reis, donzelas, servos etc., poderiam estudar sobre as mudanças ocorridas na língua com o passar do tempo, já que os textos são escritos em um português do século XIII.

Língua e literatura não devem ser consideradas dicotômicas, pois ambas possuem o mesmo objeto de estudo, qual seja: o texto. Segundo o aprofundamento dos estudos linguísticos e da teoria literária, “tem ficado cada vez mais claro que o material com que trabalha a literatura é fundamentalmente a palavra e que, portanto, estudar literatura significa também estudar língua e vice-versa” (LEITE, 2011, p. 18).

Quadro 11 - Segunda aula do curso B

Segunda aula: 06 de abril de 2017
<p>Nesta aula, os alunos foram convidados a irem para o pátio da escola, área descoberta e com árvores, para fazerem parte de uma dinâmica que não estava diretamente relacionada com a disciplina. O objetivo, segundo a docente, era conhecer melhor a turma. Para isso, a classe foi colocada em círculo.</p> <p>Estando em círculo e de mãos dadas, a docente chamou a atenção para o modo como os alunos deram as mãos para os colegas, pois esse modo teria implicações: se com a palma da mão para baixo, em uma dinâmica de entrevista de emprego em empresas, poderia significar que o funcionário tem muito a oferecer para o crescimento da empresa. Segundo a docente, pessoas com esse perfil demonstram autonomia e potencial para liderar. Se a palma da mão ficasse para cima, significa que o candidato ao cargo é uma pessoa mais passiva, que tem habilidade de absorver bem as coisas, como ordens, por exemplo. Dessa forma, o modo como cada aluno segurou a mão do seu colega teria um significado. E, em se tratando de uma entrevista, na qual o candidato pleiteia um determinado cargo, ele poderia ser analisado conforme o perfil desse cargo, ou seja, de liderança ou de passividade.</p> <p>Em seguida, a professora fez uma reflexão com a turma, mostrando que todas as nossas ações, além de serem dotadas de significado, acarretam uma consequência. Nessa conversa, ela tratou, também, da concorrência no mercado de trabalho e em outras esferas da vida humana, bem como da importância do pensamento crítico. Por fim, assegurou à turma de que em suas aulas trabalharia nesta direção, com vistas ao desenvolvimento do pensamento crítico.</p>

Fonte: Banco de dados das pesquisadoras.

Depreendemos dessa prática pedagógica que as aulas não precisam ser, necessariamente, engessadas, com a disposição dos alunos em fileiras organizadas, sendo a professora a única a falar, o que pode propiciar aos alunos o entendimento de que o ensino não se restringe à memorização de conteúdos, conceitos e termos técnicos (SANTOS, 2013).

Contudo, é necessário que práticas como a relatada acima sejam bem fundamentadas e tenham claros objetivos, o que não parece ser o caso. Primeiro, porque essas dinâmicas não parecem contribuir para o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa; segundo, porque a veracidade das informações concernentes à posição em que a palma da mão fica, quando damos a mão a alguém, é, no mínimo, duvidosa, sem claros embasamentos teóricos, com um discurso carregado de senso comum.

Constatamos, então, que a aula relatada não contribuiu para que os alunos desenvolvam a competência crítica de ler a realidade e o mundo, conforme preveem os PCNs de Língua Portuguesa do Ensino Médio. Além disso, a atividade não foi planejada e os alunos foram pegos de surpresa, pois estavam esperando a continuação da aula anterior. Dessa forma, a falta de linearidade do trabalho da professora – cada dia uma aula diferente: um dia é gramática, outro é literatura e assim por diante – evidencia a desarticulação entre as aulas e proporciona a tão criticada fragmentação da disciplina, como atestam os PCNs e teóricos da área.

Quadro 12 - Terceira aula do curso B

Terceira aula: 27 de abril de 2017
<p>A professora iniciou a aula explicando para a turma o funcionamento do concurso de redação. O projeto contemplou todas as séries e turmas da escola, do primeiro ao quarto ano. Segundo ela, os alunos teriam sucesso na redação se evitassem o uso de provérbios. Além desse “macete”, como foi denominado por ela, acredita que os elementos mais importantes em uma redação e que são obrigatórios para que os alunos “escrevessem bem” (fala da professora) são estes: acentuação, ortografia, pontuação, concordância verbal e nominal e regência. Sendo assim, para facilitar a escrita, os alunos deveriam fazer uma pesquisa, listando os 35 casos de concordância verbal, organizados em formato de tabela. Nela, deveriam constar os seguintes dados: o caso de concordância verbal (regra geral, por exemplo), o verbo (conjugado) e um exemplo (frase). Para facilitar, a professora ditaria os 35 casos (regra geral, quando o sujeito for representado por um substantivo etc.) e os alunos se ocupariam de pesquisar como ficaria a concordância em cada caso e também de ilustrar, com exemplos, cada um deles. Essa tabela valeria nota e, além disso, poderia ser consultada no dia da avaliação.</p> <p>Ainda nessa aula, explicou para os alunos que, no passado, a gramática começou com a fonética, fonologia e ortografia e que em aulas futuras faria dinâmicas com os sons ss, x, ch etc., para que treinassem a fonética e a fonologia. Mostrou para os alunos que, inicialmente, as palavras, em português, eram formadas por uma sequência de uma consoante e uma vogal (CV/CV): casa, por exemplo. Depois foram inseridos os encontros vocálicos. Posteriormente,</p>

surgiu a análise morfológica, com o advento das divisões de palavras por classes. Por fim, chegou-se à sintaxe, na qual se concentra o erro dos alunos. Após essas ressalvas, a aula foi finalizada e a listagem dos casos de concordância para a pesquisa ficou para a semana seguinte.

Fonte: Banco de dados das pesquisadoras.

As três aulas descritas até o momento evidenciam uma falta de linearidade entre os conteúdos ministrados, nesse curso, não havendo um fio condutor que os liguem e os articulem. Na primeira aula, foram tratados conteúdos da literatura portuguesa; na segunda, houve a realização de dinâmicas em grupo, sem nenhuma relação com o que vinha sendo trabalhado; nesta aula, focalizou-se a gramática normativa, apesar de estar se falando em produção textual.

A aula está pautada em uma concepção de linguagem centrada na metalinguagem. Na abordagem utilizada pela docente, não há espaço para a língua enquanto função social, isto é, como processo de interação social. Nela, houve um trabalho puramente prescritivo. Entretanto, como atesta Antunes (2007), “a gramática não basta, e o que é pior, o que se estuda na escola não chega de fato a ser a gramática relevante para o exercício, em textos, da linguagem” (ANTUNES, 2007, p. 70). Portanto, não é priorizando a gramática normativa que se formará produtores de textos. Para isso, entram nesse processo as regras de textualização e as normas sociais que orientam e regulam a interação verbal. De acordo com Antunes (2003):

A gramática, na perspectiva da linguagem como forma de atuação social, viria incluída naturalmente. Do jeito que está incluída nas situações comuns da interação verbal. A gramática, como vimos, não entra em nossa atividade verbal dependendo de nosso querer: ela está lá, em cada coisa que falamos, em qualquer língua, e é uma das condições para que uma língua seja uma língua. Não existe a possibilidade de alguém falar ou escrever sem usar as regras da gramática de sua língua. Daí que explorando os sentidos do texto, estamos explorando também os recursos da gramática da língua. Não há, pois, razão para que se conceda primazia ao estudo das classes gramaticais isoladas, de suas nomenclaturas e classificações (ANTUNES, 2003, p. 119).

Em outras palavras, a gramática é parte integrante da língua, mas não é ela, isoladamente, que garante a efetivação de um ato comunicativo. Por essa razão, o objeto da língua não é sua gramática normativa, e sim o texto – que se materializa sob a forma dos diversos gêneros do discurso. Em certos momentos, é necessário fazer uma análise da própria língua, para ver seu funcionamento. Contudo, o ensino acaba sendo, muitas vezes, reduzido a isso e a língua é limitada aos seus elementos internos.

O objetivo dessa aula parecia ser a produção textual. No entanto, nos deparamos com uma aula de produção em que não aparecem textos e que a base de uma boa produção está pautada na gramática normativa da língua. Segundo a professora, o domínio da concordância nominal e verbal, das regras de regência e da acentuação, por exemplo, garantiria ao aluno o sucesso desejado nas suas produções textuais, especificamente no gênero redação escolar – que em seu interior trabalha com o tipo textual dissertativo-argumentativo –, solicitado no concurso de redação.

Se o texto fosse tomado, nessa aula, como a unidade básica do ensino e aprendizagem de língua portuguesa, conforme indicam os PCNs, por meio dele seria possível alcançar o objetivo proposto, que, como afirmamos, no início da aula parecia ser a produção textual, direcionada ao gênero redação escolar, porém, a aula tomou outro rumo: o domínio das regras da gramática normativa. O gênero redação escolar, na verdade, não foi trabalhado, pois a boa produção seria alcançada apenas com o domínio das regras gramaticais. Todavia, conforme argumenta Antunes (2007), para um ato comunicativo eficaz, não basta, “saber *apenas* as regras específicas da gramática, das diferentes classes de palavras, suas flexões, suas combinações possíveis, a ordem da sua colocação nas frases, seus casos de concordância, entre outros. Tudo isso é *necessário*, mas *não é suficiente*” (ANTUNES, 2007, p. 41, destaques da autora).

Desde a década de 1970, a Linguística Textual tem se dedicado ao estudo do texto, instituindo que o texto oral e/ou escrito deve ser a unidade linguística comunicativa básica, uma vez que não nos comunicamos por meio de frases; comunicamo-nos por meio de textos dos mais diversos gêneros, conforme a situação sociocomunicativa determina. Para que um texto seja, de fato um texto, e não um conjunto de frases aleatórias, muitas vezes descontextualizadas, é necessário recorrermos a alguns fatores que contribuem para isso, conforme vimos no terceiro capítulo desta dissertação. Basicamente, os fatores são estes: coesão, coerência, intertextualidade, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade e situacionalidade. Não obstante, de acordo com o relato desta aula, esses fatores foram ignorados; não houve menção direta ou indireta a eles, no que diz respeito ao processo de produção textual.

Logo, a eficácia da comunicação, que se realiza por meio de textos, vai muito além do entendimento das regras da gramática: é necessário, portanto, saber que tipo de sequência discursiva empregar em cada situação comunicativa (narrativa, argumentativa); o vocabulário mais adequado para ela (técnico, coloquial, metafórico); o gênero mais adequado à situação, como esses gêneros se compõem, pensando nas suas flexibilidades, na modalidade em que

deve se expressar (oral, escrita); atentar-se aos recursos coesivos e coerentes, visando à boa articulação das ideias apresentadas (ANTUNES, 2007). Esses são só alguns fatores, entre muitos outros, que precisam ser considerados no processo de interação, pois, como bem argumenta Antunes (2003), o sentido, a compressão de um texto não está apenas em sua superficialidade, menos ainda no “bom emprego” da gramática normativa.

Para a produção de texto, bem como para o ensino de língua materna, de modo geral, há a recomendação da prática metodológica com as Sequências Didáticas. Todo e qualquer gênero pode ser trabalhado na perspectiva das sequências didáticas, indicada pelo grupo de Genebra, tendo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) como nomes proeminentes nesta perspectiva. O trabalho com as sequências didáticas privilegia a organização dos conteúdos por etapa, sendo possível (e até recomendável) que essas etapas sejam executadas por meio de oficinas, e organizadas de acordo com os objetivos pretendidos pelo professor. Essa atividade requer, sem dúvida, um planejamento sistemático antecipado, no qual cabe, por meio do texto, o ensino de literatura, de língua e de produção textual, cuja concepção de língua, nessa direção, seria a sociointerativa, cunhada por Bakhtin (2011).

As sequências didáticas poderiam, por exemplo, se configurar como um instrumento metodológico para trabalhar a temática do projeto de redação, que foi divulgada antecipadamente, justamente para dar tempo de o aluno, com auxílio do professor, se preparar para escrever sobre o tema. Diante da amplitude do tema, os alunos deveriam ser instrumentalizados para abordá-lo. Seria possível, por exemplo, levar para a aula e colocar em discussão, num processo interativo, textos que evidenciassem a importância da leitura, não somente textos do tipo dissertativo-argumentativo, como de outros tipos e vários gêneros (poema, notícia, música, artigo de opinião etc.), para mostrar, inclusive, que os diferentes gêneros se organizam com diferentes sequências discursivas. Seria possível, ainda, discutir como essas sequências preveem “recursos lexicais e gramaticais apropriados, como o uso dos diferentes tempos e modos verbais, por exemplo, que, por essas vias, precisam ser analisados e entendidos” (ANTUNES, 2007, p. 46).

Conforme descrevemos, ainda, toda a aula esteve ancorada em uma abordagem prescritivista. Mesmo quando tratou da produção textual, a docente mencionou como imprescindíveis para a formação de um “bom texto” somente elementos metalinguísticos. A gramática, de fato, está ancorada no tripé fonologia, morfologia e sintaxe (CASTILHO, 2012), mas “o exercício da atividade verbal requer muito mais do que o concurso da gramática” (ANTUNES, 2014, p. 24), uma vez que não existe linguagem no abstrato, fora das práticas sociais. Além disso, ao explicar como seria seu trabalho com a fonética e fonologia, a

professora cometeu alguns equívocos conceituais. Ela atribuiu à fonética e à fonologia uma explicação simplista e equivocada, pois confunde ortografia com fonética e fonologia. Ao falar de “treinamento” dos sons *ss*, *x* e *ch*, a docente, na verdade, está tratando de uma questão ortográfica, de treinamento de letras, de grafia, que é uma questão de escrita e não uma questão de realidade física dos sons ou dos elementos constitutivos dos significantes linguísticos, que é do que a fonética e fonologia, respectivamente, se ocupam (TRUBETZKOY, 1981).

Quadro 13 - Quarta aula do curso B

Quarta aula: 04 de maio de 2017
<p>A professora começou a aula distribuindo um texto: <i>Poetas caipiras</i>, de Luiza Alcaide (ANEXO M). Ao ser questionada pelos alunos sobre a continuação da lista de verbos da aula anterior, explicou para a turma que suas aulas seguem a seguinte distribuição: são duas semanas com aula de gramática, uma com aula de interpretação de texto, e outra com literatura ou produção textual, e assim voltaria o ciclo. Dessa forma, a maior parte das aulas é destinada à gramática.</p> <p>Após essas explicações, seguiu com a distribuição do texto, que versa sobre a história de uma professora que, em uma cidade do interior de São Paulo, decide colocar em prática as ideias do personagem protagonizado por Robin Williams, no filme <i>Sociedade dos poetas mortos</i>. Nele, propositadamente foram colocadas lacunas, sinalizadas com parênteses, nas quais os alunos deveriam preencher com a palavra que julgassem coerente naquele contexto. Para a leitura silenciosa do texto e preenchimento das lacunas, foi dado um tempo. Em seguida, a docente leu o texto e, à medida que se deparava com as lacunas, perguntava aos alunos qual palavra seria a mais adequada para o seu preenchimento. Eles davam os seus palpites e ela dizia a palavra correspondente, conforme o texto, na íntegra. Toda a aula foi destinada a essa atividade.</p>

Fonte: Banco de dados das pesquisadoras.

Ao explicar para a turma como seriam distribuídas as aulas de Língua Portuguesa, após os questionamentos sobre a continuação da aula anterior, constatamos que a gramática ocupa um espaço prioritário. Além disso, a disciplina é dividida em quatro vertentes: gramática, literatura, interpretação de texto e produção de texto, isto é, possui uma divisão a mais, se comparada ao que se fazia tradicionalmente. As aulas destinadas à gramática são privilegiadas, em termos de carga horária, por uma escolha da professora. Além do mais, houve uma descontinuidade no que vinha sendo abordado na aula anterior, pois a docente

introduziu a aula com uma proposta completamente diferente, sem antes concluir o que começara.

Até então, a professora ainda não havia trabalhado com textos. Na primeira aula, citou um trecho da letra da música *Cálice*, de Chico Buarque, mas não houve um trabalho sistemático com ela. Na aula que acabamos de relatar, o texto, finalmente, apareceu, porém, como pano de fundo para um ensino que não considerava a interação verbal, nem considera a língua numa perspectiva sociointeracionista, tal como considera Bakhtin (2011), os PCNs e toda a literatura contemporânea que se dedica ao ensino-aprendizagem de língua materna. A atividade proposta consistiu no preenchimento de lacunas no texto, por expressões ou palavras que poderiam adequar-se àquele contexto. Apesar de desconexa de um planejamento sistemático, poderia configurar-se como uma excelente oportunidade para se trabalhar os efeitos de sentido que as palavras exercem no texto. Porém, o tratamento dado a esse exercício foi puramente normativo, pois, mesmo os estudantes tendo escolhido uma palavra para preencher a lacuna, a docente os “corrigia”, mostrando a palavra “adequada”, conforme a versão original do texto.

Poder-se-ia, também, explorar as relações parafrásticas que as palavras exercem no texto, bem como questionar a ideia de sinônimo na língua portuguesa, isto é, uma palavra pode, realmente, substituir outra sem comprometer, em algum grau, o sentido pretendido? Ainda nessa direção, poder-se-ia estudar essas palavras numa perspectiva enunciativo-discursiva, atentando-se para os efeitos de sentido que são possíveis em determinados contextos, mostrando que é dessa maneira que funciona o nosso discurso, pois as escolhas lexicais que fazemos possuem implicações no sentido. Todavia, o texto esgotou-se na atividade de preenchimento de lacunas, e, em nenhum momento, foi explorado o tema por ele tratado. Na verdade, não houve uma leitura, coletiva ou individual, do texto, sem se atentar às pausas e quais palavras seriam colocadas nelas.

Quadro 14 - Quinta aula do curso B

Quinta aula: 11 de maio de 2017
<p>A professora começou a aula dizendo que a maioria dos erros de redação é referente à concordância verbal, por isso, trabalharia esse conteúdo. Nesse sentido, a aula de gramática é retomada, e a professora continuou ditando os casos de concordância verbal, para que os alunos pudessem compor uma tabela com todos os casos. Nesta aula, foram ditados dezenove casos. Os alunos deveriam pesquisar esses casos, acrescentando-se a concordância do verbo em cada um deles e um exemplo, ou seja, uma frase que constasse o verbo e a concordância. Em alguns</p>

momentos, havia o questionamento dos alunos em relação a alguns casos, mas, segundo a docente, eles mesmos tirariam essas dúvidas no momento em que estivessem realizando a pesquisa.

Fonte: Banco de dados das pesquisadoras.

A concepção de linguagem que emerge da aula corrente parece estar ancorada no “endeusamento” da gramática. Um trabalho que caminha nessa direção, segundo Geraldi (2011), está ligado a uma teoria da comunicação que “vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem” (GERALDI, 2011, p. 41). Vejamos o porquê.

Pressupomos que, para a docente, a gramática, não a gramática da língua, mas a gramática normativa, a que dita as regras a serem seguidas pelos usuários de determinada língua, é a solução para que o aluno tenha um “bom desempenho” em suas produções textuais. O “uso adequado” da concordância verbal, especificamente, seria o elemento principal para a obtenção desse êxito. Contudo, as pesquisas linguísticas vêm mostrando exatamente o oposto. Uma produção textual que tenha uma finalidade sociocomunicativa, e não somente a finalidade de emitir uma mensagem por meio de sequências de frases bem formuladas do ponto de vista gramatical, precisa levar em conta, além dos fatores de textualidade, conforme já argumentamos no decorrer deste trabalho, muitos outros, que não estão na ordem da metalinguagem.

Reafirmamos que a nossa pretensão não é anular da prática da escola o ensino de gramática, mas que esse ensino tenha uma nova orientação, que se realize uma escrita motivada, “que seja resultado de um estado de ‘querer dizer’ o que se tem a dizer. Esse estado levará o aluno a pensar, criar, planejar, escrever, rever e refazer o texto, tal como a escrita madura prevê” (ANTUNES, 2003, p. 153, destaque da autora). Para isso, é necessário encarar a produção textual como uma ferramenta que permite colocar em prática a língua como acontece, de fato. Assim, não seria preciso inventar exemplos, quase sempre descontextualizados, pois “a realidade está aí, com a língua tal qual se usa. Desconcertante, às vezes; ‘bem comportada’, em outras; mais formal, mais informal, aqui e ali; enfim, de todos os jeitos e com muitas caras, sujeita a imprevisibilidade” (ANTUNES, 2003, p. 151, destaque da autora). Portanto, o ensino descontextualizado da concordância verbal, – na verdade, a professora não explicou para os alunos como o verbo fica em cada caso que estava enumerando e, mesmo quando tinham dúvidas, interesse em saber, ela limitou-se a ditar, apenas – conforme aconteceu na aula descrita, anteriormente, não é suficiente para a

realização de práticas comunicativas interacionais.

As marcas de concordância podem e devem ser entendidas como pistas que colaboram no processo de formação textual, no sentido de relacionar as unidades do texto e estabelecer a sua continuidade, isto é:

A concordância não vale apenas como indício da correção gramatical, ou, como se vê em geral, como indício de que ‘se fala a norma culta’. O mito do ‘falar certo’, nos meios sociais letrados, está comumente associado à concordância. Qualquer correção de texto vai, imediatamente, em cima desse ponto. Esquece-se de que a concordância é, antes de tudo, uma das muitas pistas que indicam ao interlocutor que relações estabelecer no texto, um procedimento indispensável para a atribuição de seu sentido parcial e global (ANTUNES, 2003, p. 147, destaques da autora).

Portanto, para que o evento “texto” aconteça, não basta recorrer às propriedades metalinguísticas da língua; é necessário, estabelecer uma correlação entre esses elementos e a imensidão de fatores extralinguísticos que são acionados tanto no momento da produção quanto da compreensão textual.

Quadro 15 - Sexta aula do curso B

Sexta aula: 18 de maio de 2017
<p>A aula iniciou com uma pergunta de um aluno sobre <i>homônimos</i> e <i>parônimos</i>. Diante da dúvida, a professora apresentou o conceito formal de homônimos: palavras que, apesar de terem a mesma pronúncia, possuem significados diferentes; e de parônimos: palavras de pronúncia e grafia semelhantes, porém com significados diferentes, como em <i>retificar</i> e <i>ratificar</i>, por exemplo. Em seguida, continuou a lista de casos de concordância verbal, que foi até o número trinta e três, de um total de trinta e cinco. Ao ser questionada pelos alunos sobre os outros dois casos, que totalizariam trinta e cinco, a professora disse que não os daria, pois os alunos não precisariam deles em nenhum momento de suas vidas.</p> <p>Terminada a lista de casos, a professora passou uma atividade de interpretação de texto que se encontra no livro didático <i>Linguagens</i>, dos autores Cereja e Cochar, levado pela docente, pois ela resolveu que os alunos do terceiro ano não precisavam adquirir o livro didático. Quando julgasse necessário seu uso, ela mesma o levaria. Os alunos deveriam responder a dez questões de múltipla escolha e o aluno que errasse duas questões ou menos teria garantido um ponto extra no final da unidade. A correção da atividade se deu da seguinte forma: a professora perguntava que letra foi marcada em cada uma das questões e dava o gabarito em seguida. As questões não foram lidas nem discutidas.</p>

Fonte: Banco de dados das pesquisadoras.

Seguiu-se, nesta aula, a lista de casos de concordância verbal, tal qual trabalhada na aula anterior. Priorizou-se, então, um trabalho normativo sobre a língua, mais uma vez. Os alunos foram requisitados a analisarem “frases descontextualizadas”, a fim de encontrarem o dado gramatical que se pretendia (as alterações do verbo em relação ao seu sujeito), isto é, uma análise que em nada favorece o reconhecimento de dependência entre a linguagem e seus contextos de uso (ANTUNES, 2003). Essa proposta de análise é avessa às teorias contemporâneas, em geral, que discutem o ensino-aprendizagem de língua materna e aos PCNs, que discutem o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. O caminho indicado por tais teorias tem seu início no texto. É a partir dele que se chega aos elementos microestruturais, que devem ser vistos como elementos que, em relação de colaboração com outros, forneçam indícios para se chegar ao sentido global do texto.

Além disso, não podemos considerar que essas regras de concordância verbal tenham sido objeto de ensino, pois, o que houve, na verdade, foi um ditado de casos de concordância verbal, e o resultado dessa atividade seria uma tabela com frases que contemplassem cada caso, para que os alunos pudessem consultar no dia da avaliação. Para a professora, no entanto, tê-la memorizada garante ao aluno o êxito em suas produções textuais.

Para Antunes (2003), a produção de texto e as discussões de como elaborá-lo devem ser objeto de ensino, mas não eventualmente, esim em uma prática diária em sala de aula. Para isso, é necessário que se assuma outra concepção de linguagem, abandonando a visão de língua enquanto código; estrutura, apenas. A língua, enquanto interação, sem dúvida, oferece os subsídios necessários para um trabalho eficaz com relação à linguagem, conforme discutem os PCNs de Língua Portuguesa de Ensino Médio.

Ao finalizar a listagem de casos de concordância, a professora excluiu dois deles. Quando os alunos questionaram essa atitude, a explicação dada foi vaga. Por que a memorização de trinta e três casos de concordância verbal ajudaria os alunos a “escreverem melhor” e os dois últimos que restavam não serviam para nada, se antes a docente havia dito que seriam trinta e cinco casos? Os outros dois casos sequer foram mencionados, assim como as dúvidas e curiosidades que ocorriam no decorrer do ditado não foram discutidas.

Houve, em seguida, um salto brusco na aula: de concordância verbal para o que a professora chama de “interpretação de texto”. A visível fronteira que separava os conteúdos, sem dúvida, contribui para a tão censurada “fragmentação da disciplina” pelos PCNs (BRASIL, 1999) e por Bunzen (2006). Os procedimentos metodológicos utilizados, nesta aula, estão muito distantes do idealizado pelas sequências didáticas, mesmo porque a

professora, definitivamente, não trabalha com os gêneros discursivos, que são o ponto de partida para o trabalho com as sequências didáticas.

Além disso, sua concepção de interpretação de texto parece estar equivocada. Primeiramente, porque não havia um texto a ser “interpretado”, uma vez que o que se tinha era uma lista com dez questões a serem respondidas. Em algumas delas, havia um texto inicial, mas que estava ali como pretexto para o estudo da gramática normativa, ou para saber o que “o autor quis dizer”. Segundo, porque um trabalho com interpretação de texto – ou melhor, com a compreensão de texto, já que é quase impossível esgotarmos todas as possibilidades de análise e de sentidos do texto – requer que sejam acionadas uma série de fatores, tanto de textualidade como linguísticos, para se chegar aos sentidos possíveis. Somado a isso, está o fato de que as questões sequer foram discutidas, ou mesmo lidas coletivamente, pois saber a quantidade de “erros” e “acertos”, com base no gabarito do livro do professor, era a finalidade da atividade.

Portanto, consideramos que a prática pedagógica utilizada na aula não atende às orientações dos documentos oficiais, que são referências nacionais para o ensino-aprendizagem de língua materna. A natureza sociointeracional e situada da linguagem é desconsiderada, à medida que a professora se preocupa apenas com o caráter normativo concernente aos usos da língua. Também não leva em consideração a formação de cidadãos críticos, conscientes de seus direitos e deveres que atuam em sociedade, principalmente por meio da linguagem.

Quadro 16 - Sétima aula do curso B

Sétima aula: 25 de maio de 2017
<p>A professora atendeu, especificamente, a duas alunas que quiseram saber porque as suas redações não foram classificadas no concurso de redação. A conversa mantida foi particular e levou cerca de quinze minutos, enquanto os demais da turma dispersaram-se. Em seguida, deu “visto” no caderno dos alunos que fizeram a tabela com os casos de concordância verbal.</p> <p>A docente começou a exemplificar cada caso de concordância, com base na tabela que os alunos haviam pesquisado. No primeiro caso (regra geral), além da frase citada por um aluno, a professora deu um exemplo de uma questão sobre o Hino Nacional que caiu no vestibular de uma universidade, mostrando para os alunos a importância de saberem identificar o sujeito da oração, pois, identificando-se o sujeito, ficaria mais fácil fazer a concordância.</p> <p>Posteriormente, a professora continuou exemplificando os casos de concordância</p>

verbal, porém, só foi possível fazer isso até o sétimo caso. Segundo ela, os demais seriam exemplificados na aula seguinte.

Fonte: Banco de dados das pesquisadoras.

Ao sair o resultado da primeira etapa do projeto de redação e não tendo sido selecionados alunos desta turma (curso B) no concurso, algumas alunas quiseram saber o motivo pelo qual não foram selecionadas. Tratar essa dúvida coletivamente, já que os demais da turma também participaram do processo de seleção poderia ter se configurado em uma excelente oportunidade de trabalhar a produção textual. No entanto, a professora optou por ter uma conversa individual com essas alunas, enquanto a turma conversava paralelamente.

Em seguida, a docente identificou os alunos que cumpriram a atividade anterior, referente à tabela com a lista de casos de concordância verbal, e lhes atribuiu a pontuação prometida. Depois, anunciou que continuaria o trabalho com os casos de concordância verbal, dessa vez usando as frases selecionadas pelos alunos para treinar os casos e os usos.

De modo geral, assim como nas aulas anteriores, a docente não valoriza um ensino de gramática reflexiva, ancorada em textos. Trabalha com a gramática numa perspectiva normativa apenas, privilegiando o uso de frases descontextualizadas. Um ensino nessa perspectiva não proporciona uma reflexão sobre a linguagem. Segundo Neves (2012), um ensino de gramática pautado em textos, dos mais diversos gêneros, proporciona a compreensão, pelos alunos, de que “tudo no uso linguístico são escolhas”, uma vez que os diferentes gêneros discursivos proporcionaram um número amplo de possibilidades de produção linguística, diferentes inserções das possibilidades de produção linguística e, além disso, “embora seja inatingível a lida com todas as possibilidades, a simples visão de que é assim que a linguagem funciona já constitui abertura para uma percepção reflexiva da gramática da língua” (NEVES, 2012, p. 204).

Quadro 17 - Oitava aula do curso B

Oitava aula: 08 de junho de 2017
A professora deu início à aula, expondo o conteúdo da avaliação a ser aplicada na semana seguinte: concordância verbal. Explicou que os alunos poderiam consultar a tabela trabalhada em sala de aula, em seus cadernos, mas não aceitaria que um colega tivesse acesso

ao caderno de outro colega no momento da avaliação.

Continuou a aula dizendo aos alunos que não tiveram bom desempenho na atividade da aula anterior²⁴ – que foi, inclusive, para nota – que lhes daria uma segunda chance. Assim, os alunos refariam a atividade e teriam as notas da atividade anterior comparadas com esta, prevalecendo a maior nota, que seria registrada no boletim.

A atividade avaliativa, proposta pela docente, e considerada por ela como “atividade de interpretação de texto”, consistia em uma lista com dez questões (análoga àquela da sexta aula) para que os alunos a respondessem. Depois de respondida, os alunos deveriam entregá-la à professora para a conferência do gabarito e atribuição da nota. Ao comparar as duas notas, a da atividade anterior com a atual, seria registrada em boletim a mais alta.

Fonte: Banco de dados das pesquisadoras.

A concepção de avaliação é resultante das concepções teóricas a respeito dos conteúdos que são trabalhados ao longo da unidade (ANTUNES, 2003), pois, “a avaliação, como tudo o mais, é antes de tudo uma questão de concepção e não uma questão de técnica” (ANTUNES, 2003, p. 165). É a partir do que o professor observa em sala de aula, em cada momento, que ele deve estabelecer a maneira mais adequada possível de se construir instrumentos de avaliação para o aluno, o que reflete em uma avaliação de sua prática também. Para Antunes (2003),

Convém lembrar ainda que, neste trabalho de avaliação, o professor deve valorizar, deve estimular cada tentativa, cada conquista do aluno, favorecendo, em todo momento, a formação de uma autoestima elevada, responsável, agora e sempre, pela disposição de tentar falar e escrever, mesmo sob o risco da incompletude e da imperfeição (ANTUNES, 2003, p. 160).

Entretanto, como resultado de uma prática prescritivista a respeito do ensino de língua, a avaliação consistiu em abordar um único conteúdo: concordância verbal, assunto pautado, também, na concepção de gramática normativa. Assumindo-se essa concepção, não há possibilidade de valorizar ou estimular cada tentativa do aluno de produzir conhecimento, pois é uma corrente que não admite variação, mesmo porque, conforme vimos em atividades anteriores da docente, seu trabalho é com gabarito; não há meio termo, pois as respostas estão “certas” ou “erradas”.

²⁴ Na referida aula, a pesquisadora estava participando do VI Simpósio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários (VI SELL), em Minas Gerais, e, por isso, não assistiu a essa aula, o que não invalida nossa análise.

Os alunos eram surpreendidos o tempo todo, na aula anterior, sem aviso, e, para atribuição de nota, a professora levou uma lista de questões para que respondessem. Devido ao “mau desempenho” dos alunos nessa atividade, a docente resolveu dar-lhes uma “segunda chance”, que consistia na refacção da atividade. Não houve mudança no instrumento de avaliação, a lista de exercícios seguiu a mesma lógica da anterior, tampouco foram discutidas as questões, afim de verificar o motivo do “mau desempenho”. A alternativa que a professora B encontrou para que as notas não ficassem muito baixas nos registros em boletim foi repetir a atividade e, ao ser comparada com a anterior, o aluno teria a maior nota registrada. Conforme discutimos na sexta aula, o que a professora chama de “atividade de interpretação de texto” nada mais é do que um conjunto de questões que, apesar de apresentarem em seus enunciados um texto ou parte dele, solicita aos alunos a extração de informações gramaticais ou de “interpretação”. Nesse sentido, o texto é usado apenas como pretexto; seu caráter interacional e funcional, muitas vezes, nem se cogita.

5.1.4 Discussão dos resultados, formação da professora B e sua prática docente: análise do questionário

Conforme observamos, registramos e discutimos, ao longo das oito aulas expostas anteriormente, em nenhum momento houve um trabalho efetivo com a produção, ou mesmo com a compreensão textual. O ponto de partida do ensino-aprendizagem das aulas de Língua Portuguesa, nesta turma, não foi o texto, portanto, os propósitos comunicativos dos gêneros, bem como seus aspectos composicionais, estilísticos e temáticos não tiveram espaço para serem ensinados. As orientações dos referenciais nacionais – PCNs – foram ignoradas, assim como foi ignorada a tentativa desses documentos de construir um ensino de língua calcado na interação.

Um ensino, tal qual foi realizado ao longo das aulas observadas, com base na gramática normativa e não nos gêneros discursivos, subtrai dos alunos o direito de aprenderem a usar a linguagem nos diversos contextos comunicativos reais. Com a gramática normativa, o que eles aprendem (quando aprendem), na verdade, é uma metalinguagem técnica, nomenclaturas e regras gramaticais que condenam quaisquer “desvios” a essas regras. Nessa perspectiva, foi utilizada uma concepção de língua como um simples instrumento de representação do mundo, entendendo-a apenas como código, contudo, “a língua não é um conjunto de etiquetas, uma espécie de dicionário com verbetes e significados fixos e transparentes à nossa disposição” (MARCUSCHI, 2006, p. 64).

Já um ensino fundamentado nos gêneros discursivos, os quais são materializados em textos orais e/ou escritos, possibilita-nos entender a língua como uma atividade interativa, por meio da qual, a partir dos diferentes textos criamos e operamos sentidos. Por isso, o estudo da língua deve considerar e “se ocupar da produção de sentido, do funcionamento do texto e do discurso, tomando como unidade de análise a função social que a língua exerce em contextos de uso” (MARCUSCHI, 2006, p. 64). Para tanto, é necessário que o professor esteja munido de estratégias metodológicas planejadas e sistematizadas, uma vez que, conforme afirma Possenti (1996),

Ter uma concepção clara sobre os processos de aprendizagem pode ditar o comportamento diário do professor de língua em sala de aula. Por exemplo, se ele dá aos alunos exercícios repetitivos (longas cópias, exercícios estruturais, preenchimento de espaços vazios etc.), é porque está seguindo (saiba ou não – daí a importância de ter ideias claras!) uma concepção de aquisição de conhecimento [...] (POSSENTI, 1996, p. 24).

Conforme já discutimos, a docente em análise demonstrou falta de planejamento e de clareza em sua prática pedagógica. Em muitas aulas, os alunos foram pegos de surpresa com relação ao conteúdo, pois não havia uma progressão clara em sua prática. Tendo em vista essa falta de articulação entre as aulas, defendemos que as Sequências Didáticas poderiam se configurar em possíveis ferramentas de se trabalhar com os gêneros discursivos, visando sistematizar e manter, ao mesmo tempo, a progressão dos conteúdos. Além disso, as propostas de atividades, tais como: preenchimento de espaços vazios no texto, listas estruturais de exercícios ou a montagem de tabela de concordância verbal não parecem contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos, muito menos torná-los, por meio da linguagem, cidadãos conscientes e conhecedores de seu papel social.

Nesse contexto, a gramática – normativa – continua em um pedestal, e assim continuará, caso a professora não reveja as suas orientações teóricas, pois, em consonância com Antunes (2003), acreditamos que para “mudar, seja o que for, tem que começar pela revisão de nossos fundamentos conceituais” (ANTUNES, 2003, p. 156). É preciso, pois, compreender que:

O ‘mundo da gramática’, que alguns insistem em constituir como um edifício de doutrina petrificada, à parte da linguagem, precisa ser visto como o mundo em que nos movemos quando falamos, lemos, escrevemos (fazemos linguagem), que é o mesmo mundo em que nos movemos quando refletimos e falamos sobre a linguagem (fazemos metalinguagem). Uma atividade (re)alimenta a outra, e é um grande desperdício usar um grande espaço de tempo com lições de gramática que apenas representem reproduzir

termos da metalinguagem sem aproveitar o que de real do funcionamento linguístico está implicado nesses termos (ANTUNES, 2003, p. 199, destaque da autora).

É nessa direção que as novas teorias que se dedicam ao ensino-aprendizagem de língua materna, bem como os PCNs (BRASIL, 1999), têm proposto que o ensino de Língua Portuguesa deva acontecer. O texto, partindo da concepção de língua como interação verbal, deve ser a unidade básica para o ensino, por meio do qual é possível abranger a língua, a literatura/leitura e a produção. Entretanto, ainda nos deparamos com cenários como o exposto aqui, em relação ao ensino de Língua Portuguesa no curso B.

E, para ratificar ou contrapor o nosso posicionamento concernente à análise das oito aulas observadas, vejamos o que nos mostram os dados do questionário, aplicado após a observação das aulas. As informações sobre a formação acadêmica (graduação, pós-graduação) da professora introduziram as perguntas do questionário. A docente do curso B possui licenciatura em língua Portuguesa/Inglês e uma pós-graduação *lato sensu*²⁵.

A formação acadêmica do professor (inicial e continuada), sem dúvida, tem implicações no desempenho do seu trabalho. Conforme argumenta Guedes (2006), a formação docente, no Brasil, bem como o exercício profissional, passou por um momento de crise, cujas consequências ainda perduram. Lembra-nos o autor que o professor era identificado por ser um sábio, reconhecido por ser produtor de conhecimento. O Brasil, entretanto, já entrou na história enfrentando os déficits na educação; vivia-se, aqui, o monopólio dos jesuítas nos primeiros duzentos anos de colonização. O modelo educacional dos jesuítas “fez de mestres e alunos, por causa da rigidez de seu manual de estudos, a *Ratio Studiorum*, repetidores da lição, impossibilitando a produção de conhecimento e, conseqüentemente, qualquer exercício de discipulação” (GUEDES, 2006, p. 15).

A educação projetada pela Ditadura Militar também gerou sérias consequências, tais como: questão salarial, carga horária elevada, massificação nas salas de aula, tudo isso (e muito mais) causando a desqualificação do professor (GUEDES, 2006). Talvez, esse contexto tenha deixado consequências, ainda não diluídas, com relação à formação docente. No curso de Letras, especificamente, a formação oferecida parece, ainda, deficitária, embora as ciências linguísticas, em particular as teorias de ensino e aprendizagem de língua materna tenham contribuído para essa formação. Entretanto, o que prevalece nos cursos ainda é o conhecimento teórico. Segundo Guedes (2006), justifica-se a ênfase na formação teórica com o argumento de que a teoria fornecerá as condições necessárias para o professor transformar o

²⁵ A docente não identificou a área na qual se especializou.

conhecimento teórico em conteúdo de ensino. Essa suposição, segundo o autor, apenas abstratamente correta, não só negligencia “essas deficiências de formação do aluno que ingressa no curso de letras” (GUEDES, 2006, p. 28) como também as perpetua, de modo que os próprios licenciados acabam não conseguindo perceber suas limitações com a leitura e escrita, por exemplo.

Não queremos justificar o modo como a professora de Língua Portuguesa do curso B conduziu seu trabalho, cuja fundamentação nos pareceu, no mínimo, duvidosa; mas é preciso reconhecer que, nem sempre, o curso de Letras oferece aos seus egressos o suporte e condições necessárias para que, ao se formarem, estejam preparados para assumir a sala de aula, na qual vêm à tona as diversas questões linguísticas, sociais e políticas, simultaneamente. Na realidade, acreditamos, assim como Guedes (2006), que:

Não é verdade nem que os alunos cheguem ao curso de letras dominando a língua escrita (menos ainda habilitados de ler e escrever) nem que os cursos de letras formem o especialista aparelhado das modernas teorias literárias e linguísticas nem que do especialista em linguística e teoria literária se forme o professor preparado para o que aparecer na sala de aula. Na melhor das hipóteses, o professor de português que se tornou especialista em metalinguagens tem sido professor de um discurso sobre a língua, ao qual geralmente está incorporada sua adesão – sincera ou mal-intencionada, tanto faz do ponto de vista dos resultados – ao discurso pedagógico do fracasso e da reformulação (GUEDES, 2006, p. 29).

Também não queremos culpar o curso de Letras por uma prática docente ruim. O fato é que uma série de fatores (as consequências da colonização, a carga horária extensa etc.) contribui para isso.

Ao prosseguirmos com as questões do questionário, consideramos importante a pergunta: “quais são as principais concepções de *língua* e de *texto* que norteiam seus trabalhos em sala de aula?”. Como resposta, obtivemos o seguinte:

Concepção de língua, texto sujeito – língua como representação (expressão) do pensamento e do sujeito. O texto seria o produto lógico do pensamento, a língua a representação do pensamento e o sujeito é quem dá sentido ao texto (cabendo ao leitor entender o que o autor quis dizer). Nota-se nessa concepção a importância da produção textual para representar nossas ideias ideológicas, posicionamento diante da própria vida, conflitos diários, reflexões... Nesse momento surge o primeiro problema da escrita, como passar para o papel através das palavras, nossos sentimentos, ideias, defesas.. como organizar esses pensamentos de maneira que outra pessoa possa interpretá-lo sem causar dúvidas, incoerências. Para a produção textual do gênero dissertativo argumentativo ou mesmo na interpretação de texto tão cobrada pelo Vest. e ENEM tenho aplicado essa concepção de que o escritor é o senhor de seus pensamentos cabendo a esse responsabilidade pelo sentido do texto e ao leitor descobrir as intenções desse autor (a representação mental) nesse momento a organização mental dos argumentos é

fundamental. Desenvolver essas ideias será o seu próximo desafio. Utilizar a língua portuguesa com desenvoltura demonstra a habilidade ortográfica, normas gramaticais que ajudarão na estrutura, coerência e coesão do texto. Por não ser uma atividade praticada diariamente pelo alunos esses sentem muita dificuldade. Desenvolver o senso crítico, aprender a ouvir, concluir com uma intervenção demonstrará o grau de maturidade do aluno (pode-se desenvolver nas aulas de filosofia, sociologia, história e geografia... etc.

A resposta da professora é categórica: a língua, para ela, é a representação do pensamento, tão somente. Não nos surpreende uma resposta desse tipo, pois ela ratifica o que mostraram as análises que empreendemos a respeito do diário de bordo. Sua concepção de língua é questionada por autores como Koch (2011), MARCUSCHI (2008), Geraldi (2011), Antunes (2003), dentre outros, assim como pelos PCNs do Ensino Médio.

Segundo Koch (2011), as noções de sujeito da linguagem, texto e sentido, são provenientes das noções de língua(gem) a que aderimos. Se a concepção de língua adotada for a de representação do pensamento, o sujeito será psicológico, isto é, consciente e dono de suas vontades. É nessa concepção – língua como representação do pensamento – que as aulas analisadas estão alicerçadas. Nessa perspectiva, conforme indica a resposta da professora no questionário, “o texto seria o produto lógico do pensamento”, cabendo ao leitor, tão somente, entender o que o autor quis dizer.

Se adotada uma concepção de língua enquanto estrutura, corresponderia, para isso, um sujeito assujeitado ao sistema, não consciente. Nesse sentido, o sujeito seria completamente movido pela posição social que ocupa, não teria voz própria, teria apenas a ilusão de ser origem do que diz, quando, na verdade, é apenas porta-voz da instituição da qual faz parte; seu discurso lhe é anterior (KOCH, 2011). Tanto uma quanto a outra concepção de língua é extremista, pois a linguagem não é transparente, como quer a primeira concepção, e o texto não é um produto lógico do pensamento, em que a partir do material codificado é possível chegar ao sentido (único) que o autor quis empregar. E a segunda concepção, de língua como estrutura, analisa a linguagem como código, instrumento de comunicação. Esse código se combina por meio de regras, por isso, deve ser dominado pelos falantes, para que a comunicação, de fato, ocorra (TRAVAGLIA, 1998, p. 22). Aqui operam as regras “corretivas” da gramática normativa. Como vimos ao longo da análise, as aulas foram, em sua maioria, ancoradas nessa perspectiva.

É, pois, a língua como lugar de interação o que deve ser ensinada na escola. Partindo desse ponto de vista, o sujeito é entendido como entidade psicossocial. Nesse sentido, o caráter ativo dos sujeitos é acionado na interação, pois “os sujeitos (re)produzem o social na

medida em que participam ativamente da definição da situação na qual se acham engajados, e que são atores na atualização das imagens e das representações sem as quais a comunicação não poderia existir” (KOCH, 2011, p. 15). É nessa última concepção de língua e sujeito que se deve trabalhar com o texto, o qual não é “um produto lógico do pensamento” (língua como representação do pensamento), ou um produto da codificação e da decodificação (língua como código), mas, o próprio lugar da interação.

Para a produção dos sentidos (possíveis), o autor/locutor e o interlocutor trabalham juntos, mesmo que geograficamente separados, isto é, é necessário que se mobilize uma série de estratégias “de ordem sociocognitiva, interacional e textual – com vistas à produção do sentido” (KOCH, 2011, p. 19). É, pois, a concepção sociointeracional da linguagem, vista “como lugar de ‘inter-ação’ entre sujeitos sociais, isto é, de sujeitos ativos, empenhados em uma atividade sociocomunicativa” (KOCH, 2011, p. 19, destaque do autor), que contempla as noções de texto e de produção textual dos sentidos. Na realidade, metaforicamente, o texto e os seus sentidos possíveis são apenas a ponta do *iceberg*; a imensidão de fatores que acionamos para a produção dos sentidos vão muito além da superfície, do código, da estrutura.

Em suma, a professora é defensora da ideia de que para se realizar uma produção textual é necessário “utilizar a língua portuguesa com desenvoltura”, isto é, são as normas gramaticais (no sentido prescritivista) que ajudarão na estrutura, coerência e coesão textual. Essa concepção de ensino de produção de texto, que, aliás, coaduna com as descrições e análise que fizemos, demonstra que a professora tem pouco conhecimento teórico com relação ao ensino de língua.

Na sequência, prosseguindo o questionário, solicitamos que a docente opinasse “a respeito do trabalho com produção de texto na escola, tal como realizado, no momento”. Como resposta, obtivemos o seguinte:

A produção de texto dos gêneros narrativos e descritivos são trabalhados nas séries iniciais conforme o plano de curso da instituição. Nos 3º e 4º ano o gênero dissertativo argumentativo será trabalhado pelo professor, uma vez que além de ser uma etapa do trabalho de língua portuguesa é cobrada pelos alunos que farão o ENEM e o Vestibular. A estrutura dissertativa, a adequação às normas da gramática normativa, os conteúdos gramaticais como acentuação, ortografia, conjunções, concordância e regência verbal serão enfocados na medida que esses aparecem com frequência na produção do texto inicialmente (discutindo o tema em classe) será produzido em casa e corrigido ao lado da professora em dias de correção de redações (valendo vistos que contam nos pontos da unidade) O aluno ainda tem a oportunidade de refazer a redação e trazer posteriormente e garantir sua pontuação.

Observamos, primeiramente, que a docente comete um equívoco ao considerar narrativa e descrição como gêneros. É necessário, entretanto, que o professor de língua materna saiba operar com conceitos básicos como estes e compreenda a distinção entre gêneros discursivos e tipos/sequências discursivas. Mostramos, no terceiro capítulo deste trabalho, a importância dessa distinção por meio do ensino de gêneros discursivos e, para isso, fundamentamo-nos, principalmente, na reelaboração que Marcuschi (2008) faz do modelo de Adam (1991). Na sequência de sua resposta, a docente reitera aquilo que já defendeu na questão anterior e que ficou evidente em suas aulas: que é o fato de que, para ela, um “bom” texto deve estar de acordo com as regras gramaticais normativas. Nesse caso, não há espaço, no texto, para conhecimento de mundo, inferências, e demais fatores da coerência.

Prosseguindo com a discussão de sua resposta, a docente menciona que adota como prática de produção textual a discussão do tema solicitado aos alunos, em sala de aula, uma produção textual feita em casa, seguida pela correção do texto, que é realizada ao lado da professora, com reescrita e, ao final, o aluno garantiria uma pontuação (avaliação?). Se o ensino de produção textual procedesse dessa maneira, ainda estaria muito distante do ideal, entretanto, pelo menos, ter-se-ia tomado o texto como objeto de ensino. Contudo, nas oito aulas discutidas, em nenhuma delas houve espaço para a produção textual. Na única aula em que se trabalharia questões textuais, o objetivo foi instrumentalizar os alunos para o concurso do projeto de redação (ver descrição e análise da terceira aula da seção anterior). Porém, mesmo nessa aula, a professora deu ênfase aos aspectos gramaticais, sobretudo à concordância verbal, pois, para ela, é necessário ter o domínio da concordância para uma produção textual de sucesso. O tema do projeto não foi discutido, nem foi solicitada aos alunos a produção de texto. Sendo assim, também não houve espaço para a reescrita.

Em seguida, perguntamos: “Como você costuma trabalhar com o texto em sala de aula? Ou seja, fale sobre sua metodologia habitual do trabalho pedagógico com o texto”. Dessa forma, obtivemos a seguinte resposta:

Diante de um provável tema vários textos jornalísticos, músicas, charges, tiras, alguns com o apoio do livro didático, estatísticas serão apresentados. Lemos os textos em sala; discute-se o tema, planeja o “esqueleto” ou pede-se para que tragam-o na próxima aula. Após vários temas escolhe-se um desses para produção da redação que será corrigida e discutida com o aluno.

Embora a professora tenha mencionado que “diante de um provável tema”, vários textos são apresentados, lidos e discutidos em sala, e, que há um planejamento para a produção textual, conforme já mencionamos, anteriormente, não houve um trabalho

sistemático com a produção textual. O que era para ter sido ensino de produção textual se tornou, na verdade, ensino de concordância verbal.

À questão “Você costuma adotar a prática de refacção de texto? Se sim, descreva como desenvolve esse trabalho”, a professora respondeu:

Sim faço em minha prática a correção junto com o aluno. Corrigindo o texto produzido, anoto os problemas encontrados. Sento ao lado do aluno e mostro o problema. Penso, sugiro e discuto com ele alternativa. Quando são relacionados ao conteúdo provoço o. Proponho novas leituras; novas visões. Quando são problemas do senso crítico também, quando são referentes aos elementos de coesão, leio com “ele” várias vezes até que “sinta” “perceba” a falta da coerência textual. O aluno leva o texto para ser refeito e posteriormente será analisando novamente até que se tenha um texto considerado “bom”! Vale ressaltar o entusiasmo do aluno quando alcança esse nível!!

Embora não tenhamos presenciado o ensino de produção de texto, de fato, a proposta de refacção da docente condiz com uma das partes da sequência didática, proposta por Dolz Noverraz e Schneuwly (2004). Os autores preveem a reescrita como um procedimento natural à escrita de qualquer texto. Teoricamente, a docente diz pensar em alternativas para essa prática juntamente com o aluno, o que é produtivo, uma vez que o aluno é convidado a discutir e refletir sobre o processo da escrita.

Ao perguntarmos, em seguida, “quais são os principais entraves ao trabalho com refacção de textos na escola?”, a docente respondeu que:

*O desinteresse de alguns alunos pela prática de produção textual;
O tempo disponível;
O cansaço.*

De fato, a escola não tem se configurado em um espaço atrativo para os alunos, mesmo porque o ensino de Língua Portuguesa, bem como o ambiente de aprendizagem, a escola, ainda obedecem a um modelo conservador. Nesse sentido, Magda Soares faz uma crítica a essa ideia museóloga em relação ao ensino:

O alunado tornou-se outro, radicalmente diferente, os professores passaram a ser formados em instituições específicas, mas, ao mesmo tempo, passaram a originar-se de grupos sociais menos letrados, as concepções de língua e de ensino continuaram, porém, as mesmas. Talvez esse distanciamento entre fatores externos e internos seja a principal explicação para o tão citado e comprovado fracasso do ensino e da aprendizagem do Português na escola (SOARES, 2001, p.216).

É notável que, na sociedade atual, vários setores passaram por mudanças radicais. Arelado a isso, tem-se as novas tecnologias; tem-se, inclusive, um dinamismo muito forte em relação à língua, desde o desuso de palavras ou expressões à criação de novos segmentos linguísticos, como gírias, palavras do meio digital, dentre outras. Podemos falar, talvez, em uma nova perspectiva linguística, mas, em contrapartida, o ambiente escolar e as concepções de língua nesse ambiente não mudaram. A partir do final do século passado, os estudos linguísticos vêm se atentando para questões desse tipo, procurando assumir uma concepção de língua sociointeracionista, já que a língua é esse ponto de encontro cultural, social, político e identitário. Contudo, ainda nos deparamos com práticas pedagógicas tão conservadoras quanto eram há décadas atrás.

Os outros entraves apontados pela professora como desfavorecedores a um trabalho mais sistemático com a refacção de textos são o tempo disponível e o cansaço. O tempo disponibilizado para as aulas de Língua Portuguesa, nesta escola, justamente por se tratar de uma escola técnica, são 2h/aulas semanais, o que dificulta o desenvolvimento do trabalho docente. O professor precisa, em tão pouco tempo (além dos feriados que coincidem com o dia da aula), contemplar a literatura/leitura, a produção textual e a análise linguística. Talvez, considerando esses entraves, o cansaço, apontado pela docente, e todas as questões ligadas à profissão (salário, prestígio social etc.), no Brasil, contribuam para um ensino que ande na contramão das propostas teóricas para que ele tenha eficácia e funcionalidade.

Na sequência, solicitamos que a professora discorresse sobre “o número de alunos existentes em cada sala de aula e como essa questão impacta no andamento do desenvolvimento da disciplina de Língua Portuguesa”. Eis a resposta:

Como estamos em uma escola técnica nos anos finais temos turmas com 20/25 alunos, considerados pouco diante da realidade das escolas de ensino médio. Há turmas com 18/15. Tenho apenas uma turma com 30 alunos. Nas demais o trabalho de correção c/ aluno (individual) é mais fácil e demanda menos tempo. É claro que o nº de aluno prejudica o acompanhamento pessoal do aluno que muitas vezes não tem sua dificuldade trabalhada como devia pela prof.

Deparamo-nos com uma realidade que foge à regra, o que é positivo, pois muitos professores da rede pública de educação reclamam da superlotação das salas de aula, como destaca a professora. Nesta turma, especificamente, – terceiro ano do curso B – são cerca de quinze alunos. Com uma turma menor, como é o caso, o trabalho poderia ter sido diferenciado, melhor planejado e mais sistemático.

Também perguntamos se a docente “consegue agregar os conteúdos de línguas, literatura e produção textual com carga horária de apenas 2 (duas) horas/aulas semanais?”. Segundo sua resposta:

Na medida do possível consegue se agregar os conteúdos de gramática (numa semana); literatura e interpretação em outra; A produção textual entre nessa alternância ora substituindo a gramática; ora na literatura/interpretação. A segunda unidade será dedicada apenas às aulas de redação pela proximidade do ENEM. Acredito que não haja tempo para desenvolver um trabalho de produção textual como pretendemos, mas tenho obtidos resultados bem significativos. Vários alunos retornam à instituição para agradecer pelo trabalho e com orgulho apresentar suas notas em redação do ENEM/Vestibular. Vale ressaltar as horas extras que dispensei aos alunos/oficinas/correções nos intervalos/ na hora da merenda e aulas que ajudam muito os alunos interessados em tirar boas notas nos processos seletivos. Esse é um trabalho árduo; cansativo.

A resposta da professora ratifica vários pontos da discussão que empreendemos na análise, ou seja, o texto, para ela, é redação, conseqüentemente, não é considerado uma prática social. Em nenhum momento a professora se dirigiu ao texto como um lugar de interação. Eis a importância de assumir, em sala de aula, o texto como o ponto de partida para o ensino, pois, por meio dele, fica mais clara a função da linguagem na vida cotidiana, fica mais clara a função do ensino de língua. Um dos papéis das aulas de Língua Portuguesa é aguçar a percepção dos alunos para o fato de que a nossa competência sociocomunicativa nos leva à detecção do que é adequado ou inadequado nas práticas sociais (KOCH, 2011). Daí, mais uma vez, a importância do ensino por meio dos mais diversos gêneros do discurso, não no sentido teórico, pois, como afirma Bakhtin (2011), os falantes podem desconhecer completamente a existência dos gêneros em termos teóricos, mas, na prática, fazem uso deles diariamente, pois é por meio dos gêneros discursivos que empregamos a linguagem de forma habilidosa e segura. Como falamos e escrevemos por meio de gêneros, é mister que o ensino os priorize como seu objeto.

Além disso, a resposta ratifica, também, a fragmentação da disciplina. Conforme já discutimos, a criação dos PCNs tem, entre seus objetivos, justamente o propósito de minimizar as linhas fronteiriças que separam a literatura, a produção de texto e a gramática, como se fossem três disciplinas diferentes. Também nessa direção, encontra-se o trabalho de Bunzen (2006), que discute, inclusive, a fragmentação da fragmentação, isto é, dentro de cada uma dessas partes há a tendência de se fazer mais fragmentações. Ressaltamos, contudo, que o trabalho extraclasse a respeito da produção textual, mencionado pela professora é, realmente, uma iniciativa diferenciada; positiva, pois demonstra sua preocupação com o aprendizado dos

alunos, mesmo que isso demande algumas horas a mais de sua carga horária semanal e sem remuneração. O período de observação das aulas não foi suficiente para captarmos esse tipo de iniciativa, talvez porque, como a docente afirma, a produção textual (redação) seja um trabalho específico do segundo trimestre.

Por fim, fizemos a seguinte pergunta: “Se você pudesse mudar a prática de trabalho com texto em sala de aula, o que mudaria? Como você gostaria que esse trabalho fosse realizado?”. Às perguntas, a docente respondeu o seguinte:

Se eu pudesse mudar: começaria pela grade da escola. Língua Portuguesa tem dois horários semanais enquanto têm-se arte em todos os semestres em alguns cursos com 3 aulas semanais.

- *Ser profissionalizante integral- carga horária maior*
- *Divisão da carga horária c/prof./Red/lit./Gramática.*
- *Haveria dessa forma uma carga horária somente dedicada a produção textual (seria um sonho!!)*
- *Publicação de textos;*

Em linhas gerais, a resposta a essa questão tem um aspecto autoavaliativo e autorreflexivo. Em resposta, a docente propõe que, se pudesse mudar a prática de ensino de texto, ele seria visto com uma função (publicação, construção de um jornal na escola, o envolvimento das demais disciplinas no processo de produção textual). Em sua prática, contudo, essa função não aparece, pois o texto é tratado apenas do ponto de vista gramatical e não há tempo e espaço em sua aula para ser trabalhado de forma detalhada. A docente sugere, ainda, que a disciplina de Língua Portuguesa tenha sua carga horária subdividida entre redação (produção textual), literatura e gramática. Com isso, ela está propondo o oposto do que preconizam os PCNs, que têm, entre seus objetivos, a diluição dessa fragmentação. Na realidade, a sua prática já concretiza (conscientemente ou não) essa separação, que está em desacordo com uma visão interacionista da linguagem.

Sendo assim, a observação das aulas, as anotações em diário de bordo, as análises teóricas que efetuamos em cada aula e os dados do questionário aplicado às docentes, ao serem entrecruzados, possibilitaram o alcance dos resultados aqui apresentados. Esses resultados materializam o alcance dos nossos objetivos, retomados, a seguir, nas considerações finais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propusemo-nos investigar, nesta dissertação, o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa em uma escola de Ensino Médio do interior da Bahia. Nosso objetivo foi averiguar se ainda há um ensino marcado pela tradição gramatical, mesmo depois de quatro décadas após a instituição do texto como objeto do ensino-aprendizagem de língua materna. Ou, se a escola em questão tem apresentado práticas pedagógicas que condizem com a perspectiva do trabalho com os gêneros discursivos, considerando, para isso, as condições de produção, os propósitos comunicativos e as características formais em que são formados e praticados, conforme solicitam os PCNs.

Fizemos, inicialmente – no segundo capítulo –, uma breve contextualização histórica a respeito da educação no Brasil, de modo geral, e, do ensino de Língua Portuguesa, de modo específico. Mostramos que a educação brasileira é produto de um contexto sociopolítico bastante instável. Ao longo do período de colonização, voltava-se apenas para a classe socioeconomicamente prestigiada ou aos Índios, com (in)visíveis intenções de catequização. Como consequência desse período, vivenciamos um jogo de interesses à volta da educação, que ora estava sob o poder do estado, ora voltava-se para a privatização. Somente em meados do século passado, devido à pressão e reivindicação popular, expandiu-se para todos, passando a ser um dever do Estado oferecê-la com qualidade e de forma gratuita. Por razões similares, o ensino de Língua Portuguesa nem sempre teve um espaço definido na educação brasileira. Sua inserção no currículo oficial envolveu, entre outras questões, mudanças de nomenclatura e de objetivos de ensino; contemporaneamente, porém, possui um valor incontestável no cenário educacional brasileiro.

Tradicionalmente, à disciplina de língua materna, no Brasil, cabia o ensino retórico-gramatical das línguas clássicas: o latim, especificamente. Era disso que se ocupavam e se preocupavam os professores, segundo pesquisas realizadas por Soares (2012). O português, isto é, sua gramática, servia, única e exclusivamente, como parâmetro para o ensino da gramática do latim. Em meados do século XX, embasados pelos estudos da Linguística Moderna, sobretudo a Linguística Textual e a Linguística Aplicada, intensificaram-se as discussões a respeito do objeto de ensino de língua materna, pois, notadamente, um ensino que tinha a gramática normativa como seu objetivo central não contemplava as questões históricas, sociais, políticas, identitárias etc., em torno da língua. Foi instituído, portanto, como resultante dessas discussões – empreendidas por linguistas e educadores – que o texto, a

partir de uma variedade de gêneros discursivos, passou a ser o ponto de partida para o ensino de língua materna.

Contudo, o ensino de Língua Portuguesa continuou apresentando fragilidades, reveladas no fracasso escolar dos recém-formados, nos momentos em que as situações sociocomunicativas reais lhes exigiam adequação linguística, a produção de um texto escrito ou oral em gêneros e tipos específicos etc. Em decorrência disso, passou-se a reavaliar as principais concepções de linguagem, língua, texto e gramática que estavam sendo empregadas nas aulas. Essas reavaliações foram materializadas em documentos oficiais, como os PCNs de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, os quais tencionam a delineação, delimitação e padronização do ensino. Neste trabalho, realizamos uma abordagem apenas dos PCNs de Língua Portuguesa do Ensino Médio, criados em 1999, uma vez que a pesquisa que resultou nesta dissertação é realizada no âmbito das séries finais do Ensino Básico.

Os PCNs fundamentam-se teoricamente nos estudos desenvolvidos pela Linguística Textual quanto ao ensino e aprendizagem de língua materna; logo, propõem que o texto deve ser o ponto de partida das aulas de Língua Portuguesa e que, por meio dele, todos os conteúdos podem ser abordados, inclusive os que dizem respeito à gramática e à literatura, o que minimizaria as fronteiras que insistem em separar o ensino de texto do ensino de gramática e de literatura.

Passamos, então, ao terceiro capítulo da dissertação, no qual apresentamos o conceito de gêneros discursivos. Para isso, fizemos, também, uma contextualização histórica, mostrando que o interesse pelo conceito de gêneros discursivos é iniciado ainda na Antiguidade Clássica, por Platão e Aristóteles. Séculos depois, o filósofo Bakhtin e seu Círculo interessaram-se pelo estudo dos gêneros, criando o que hoje denominamos de teoria dos gêneros do discurso. A Linguística Textual e depois os PCNs incorporam, desenvolvem e aplicam essa teoria ao ensino-aprendizagem de língua materna.

Para Bakhtin (2011), os gêneros discursivos são os *tipos relativamente estáveis de enunciados*, por meio dos quais todos e quaisquer atos linguísticos se materializam. À noção de gêneros do discurso o autor introduz as questões históricas, sociais, interativas, linguísticas e situacionais. Conforme estabelece Bakhtin (2011), todas as manifestações linguísticas, em quaisquer que sejam as esferas de enunciação, só acontecem sob um formato construído historicamente, isto é, a partir de um gênero oral ou escrito, primário ou secundário. Desse modo, aquilo que Platão e Aristóteles haviam teorizado, mas em campos mais restritos, Bakhtin estende para todas as esferas da atividade humana. Assim, para se chegar a essa teoria dos gêneros, o autor partiu de uma concepção de língua que excede as questões de ordem

puramente linguísticas. Para ele, a língua é uma entidade viva, no sentido de que está sempre em movimento, sendo transformada e/ou transformando os segmentos sociais nos quais está inserida, logo, possui um caráter dialógico. Além disso, Bakhtin (2011) acredita que o desenvolvimento e a complexidade da sociedade ainda continuam deliberando as nossas atividades e formas discursivas, uma vez que, para o autor, cada época tem os seus *tipos relativamente estáveis de enunciados e tem seu repertório de discursos elaborado*; portanto, valemo-nos sempre dos gêneros do discurso para a efetivação das nossas práticas sociocomunicativas. Eles emergem, transformam-se e se transmutam, ao passo que as mudanças vão acontecendo na vida social; eles são, portanto, o meio pelo qual organizamos e concretizamos o nosso dizer.

Assim sendo, a aquisição dos gêneros discursivos pelos usuários de uma determinada língua acontece de forma natural e espontânea, desde que sejam expostos aos diversos enunciados nas mais distintas situações reais de uso da língua. Portanto, as práticas sociais não estão a serviço da escola, mas a escola precisa criar estratégias para que o ensino seja com base nelas e não um evento virtual, descontextualizado. Embora os estudos bakhtinianos tenham chegado tardiamente na Europa, em meados do século XX, e no Brasil na década de 1990, eles atravessaram as fronteiras de diversas áreas do conhecimento e, hoje, abrangem diversas esferas da atividade humana, como a Filosofia, a Literatura, a Antropologia, a Linguística, dentre outras. Mesmo que o objetivo de Bakhtin (2011) não tenha sido propor uma teoria para o ensino e aprendizagem de língua materna, a Linguística, sobretudo a Linguística Textual, absorveu a teoria dos gêneros discursivos como processo teórico-metodológico e a aplicou ao ensino-aprendizagem de língua materna – de modo que o texto, atualmente, sob a roupagem dos diversos gêneros, deve ser o ponto de partida para o ensino, segundo a Linguística Textual.

Sendo uma corrente teórica mais recente, a Linguística Textual precisou reelaborar alguns conceitos-chave dos quais é constituída, tais como: língua, texto e sujeito. Por isso, consideramos importante tratar do seu percurso teórico e de sua formação enquanto disciplina, uma vez que tais conceitos têm implicações no tipo de ensino que se pode realizar em sala de aula. Em linhas gerais, seu objeto de estudo é o texto – oral ou escrito. Ela se interessa, portanto, pela produção, compreensão e recepção textuais. Assim, a Linguística Textual passou por, basicamente, três fases. Nas duas primeiras, priorizavam-se “mecanismos interfrásticos” e gramáticas textuais, isto é, regras específicas para cada gênero discursivo/textual. Contudo, à medida que se aprofundou nas concepções de língua, entendendo-a como atividade sociointerativa, reelaborou-se, também, o conceito de texto,

sendo ele considerado como processo de interação sociocomunicativa, ou, mais especificamente, o lugar de interação (MARCUSCHI, 2008), configurando-se a terceira fase, na qual se encontra a teoria atualmente.

Para que o texto tenha esse funcionamento, é necessário consideramos a sua textualização, isto é, seu processo de produção e interpretação (COSTA VAL, 2004). Quanto aos critérios de textualidade, dizem respeito às características que fazem com que um texto seja um texto, de fato, e não sequências de frases, apenas (COSTA VAL, 1992). Para isso, operam juntos, para a construção dos sentidos (possíveis), elementos meta e epilinguísticos, tais como: coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, intertextualidade e informatividade. Desse modo, devemos considerar a língua em função e os sujeitos como participantes em todo o processo de produção, compreensão e recepção dos textos.

Mostramos, ainda, como os PCNs de Língua Portuguesa do Ensino Médio se apropriam das teorias de ensino e aprendizagem de língua materna. Conduzem a discussão dos documentos os postulados de Bakhtin, quanto à concepção de linguagem como interação e a teoria dos gêneros como práticas sociais. O estudo dos gêneros discursivos e dos modos como se articulam proporcionam à sociedade, conforme propõem os documentos, uma visão ampla das possibilidades de usos e de trabalhos com a linguagem em sala de aula (BRASIL, 1999). O objetivo do ensino de língua portuguesa na escola precisa ser entendido, portanto, como um “objeto de conhecimento em diálogo”. Dessa forma, levando em consideração o uso social da linguagem, texto, gramática e literatura devem ser unificados em uma só disciplina, de acordo com os PCNs (BRASIL, 1999).

Para encerrar o capítulo, propusemos que as sequências didáticas sejam utilizadas como procedimento metodológico para o ensino por meio de gêneros. Sendo elas um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática em torno de um gênero discursivo (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), acreditamos que o desenvolvimento de um trabalho nessa direção consiga ultrapassar as barreiras escolares concernentes aos usos da linguagem. Os usos reais da linguagem precisam ser transformados em objeto de ensino, do contrário, não teria sentido ir para escolar estudar a língua materna – Língua Portuguesa. Em suma, concluímos a fundamentação teórica mostrando que as escolhas teóricas que fazemos revelam as prioridades no ensino, logo, o ensino-aprendizagem de língua materna está diretamente relacionado com as concepções de língua e de texto que adotamos no âmbito escolar. Contemporaneamente, a Linguística Textual, juntamente com todo arcabouço da

teoria dos gêneros, vem fornecendo a base teórica para o ensino-aprendizagem do texto em sala de aula.

Considerando-se os caminhos teóricos e metodológicos que a Linguística Textual percorreu no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de língua materna, e, depois de instituídos os documentos oficiais (PCNs), propusemo-nos a investigar como tem sido realizado esse ensino, em 2017, em uma escola pública do interior da Bahia. Antes de responder à pergunta, traçamos um caminho metodológico – materializado no quarto capítulo desta dissertação – no qual explicamos o passo a passo da coleta dos dados. Apresentamos a metodologia de coleta, descrição e análise dos dados, descrevendo, minuciosamente, algumas vertentes como: o campo da pesquisa, os caminhos metodológicos trilhados, o objeto e objetivos da pesquisa, os critérios utilizados para escolha e entrada em campo, bem como o detalhamento dos métodos de descrição e análise dos dados.

Para alcançarmos os objetivos propostos, utilizamos, como instrumento de coleta de dados, a observação das aulas, as anotações em diário de bordo e um questionário dirigido aos professores. Para tanto, foi necessária a nossa inserção no ambiente escolar, pelo período de um trimestre letivo, no qual observamos as aulas de Língua Portuguesa em duas séries diferentes (segundo e terceiro anos do Ensino Médio) e com dois professores diferentes.

Posteriormente, descrevemos e discutimos os dados da pesquisa, configurando-se na análise, propriamente dita – quinto capítulo. Para tanto, dividimos a discussão em dois momentos: no primeiro, descrevemos as aulas das duas professoras, em seções diferentes, tais como foram registradas em diário. A partir dessas descrições, pudemos discutir, com base no fundamento teórico que explicitamos nos capítulos iniciais – de fundamentação teórica –, o modo como ocorreu o ensino de Língua Portuguesa ao longo do período em que estivemos em sala de aula. Em um segundo momento, discutimos o resultado do questionário aplicado às docentes, cuja finalidade foi angariar informações adicionais que não foram possíveis coletar somente com as observações das aulas.

De modo geral, os dados mostraram que as aulas da professora A, da turma do segundo ano do curso A, ainda não condizem com as diretrizes propostas pelos estudos linguísticos e pelos PCNs. O texto, na modalidade oral e escrita, verbal e não verbal, nos gêneros poema, charge, conto, música etc., foi inserido nas aulas. Todavia, em poucas vezes, houve uma preocupação com as questões textuais/discursivas, de fato, desses gêneros. Seus conteúdos temáticos, seus estilos e suas estruturas composicionais, bem como os seus propósitos comunicativos, principais meios de circulação, não foram trabalhados. Os diversos textos atuaram, em sua maioria, como “disfarce”/pretexto para subsidiar as questões

gramaticais, desprezando-se, portanto, seus propósitos sociointeracionais. O poema *A pesca* (ANEXO C) de Affonso Romano, por exemplo, foi inserido na primeira aula como mais um exemplo de textos formados majoritariamente por substantivos. O trabalho com o referido texto se esgotou em sua análise metalinguística, isto é, no “como o texto foi construído”, gramaticalmente falando.

Notamos, entretanto, que há sinais de mudanças no ensino dessa disciplina, se o compararmos com o ensino puramente gramatical (no sentido prescritivista) que era oferecido até a década de 1970, aqui no Brasil. Em termos metodológicos, as aulas demonstraram estar bem sistematizadas e planejadas. Além disso, a docente A promoveu momentos de interação, permitindo que os alunos se expressassem, com propostas de atividades bem diversificadas, tais como: pesquisa em equipe, estudo dirigido, projetos literários, dentre outras, cujos resultados incluíam a socialização para toda a turma. Tanto nos momentos de socialização das atividades quanto durante as aulas, eles poderiam se expressar.

As mudanças de que estamos falando, entretanto, ainda são insuficientes para que haja a percepção de que a linguagem é uma atividade sociointerativa, por meio da qual nos constituímos como sujeitos, lemos/compreendemos o mundo e atuamos socialmente. E, por mais que as aulas tenham sido realmente planejadas, não houve uma preocupação em assegurar a progressão entre os conteúdos, que pouco dialogavam entre si, ocasionando a tão criticada fragmentação da disciplina de Língua Portuguesa, pelos PCNs (BRASIL, 1999), em gramática, literatura e produção de texto (redação).

Os dados do questionário mostraram, basicamente, que a docente A parece ter conhecimento das questões teóricas que norteiam o ensino-aprendizagem de língua materna. Sua concepção de linguagem está de acordo com o proposto por linguistas e pelos PCNs, que é a sociointeracionista, conforme respondeu no questionário: “a concepção de língua que norteia os meus trabalhos em sala de aula é de uma atividade social que se fundamenta na necessidade de comunicação e interação”. Além disso, o texto, para ela, é o elemento norteador de todas as práticas sociais, também conforme nos respondeu em questionário. Essa é a orientação dos PCNs. Todavia, não são essas as concepções teóricas que vimos materializadas nas práticas diárias de sala de aula; a prevalência da concepção de língua empregada, segundo as nossas observações, é a de linguagem enquanto organização lógica do pensamento e enquanto estrutura/código. Essas concepções foram materializadas em exercícios nos quais os alunos deveriam responder a questões como: “que classe de palavra predominava em sua composição?”.

Os motivos dos desencontros entre teoria e prática podem ser encontrados nas demais respostas às perguntas do questionário, quais sejam: carga horária insuficiente (2h/aulas semanais), a modalidade do ensino (técnico-profissionalizante) e a superlotação das salas de aula, razões que dificultam um trabalho mais sistemático com a linguagem, com a produção e refacção de textos.

No que diz respeito à professora B, do terceiro ano do curso B, os dados, conforme observamos, registramos e discutimos, revelaram que não houve, de forma alguma, um trabalho efetivo com o texto. Os propósitos comunicativos dos gêneros, bem como seus aspectos composicionais, estilísticos e temáticos, não tiveram espaço para serem ensinados. Portanto, as orientações dos referências nacionais – PCNs – foram ignoradas, assim como foi ignorada a sua tentativa de construir um ensino de língua fundamentado nos gêneros discursivos, os quais são materializados em textos orais e/ou escritos, possibilitando-nos entender a língua como uma atividade interativa. Por isso, acreditamos que é necessário que o professor esteja munido de estratégias metodológicas planejadas e sistematizadas, e que tenha conhecimento de que sua concepção teórica em relação aos processos de aprendizagem e à linguagem têm implicações para o modo como conduzirá o ensino (POSSENTI, 1996).

O ensino foi realizado, ao longo das aulas observadas, com base na gramática normativa, e a concepção de língua adotada em sala de aula foi a de representação do pensamento e a de língua enquanto código. Isso pode ser constatado na relevância dada à gramática normativa ao longo das aulas. O espaço e o tempo utilizados para a confecção da tabela sobre as regras de concordância verbal, por exemplo, assim como as listas de exercícios sobre questões conteudísticas e gramaticais que deveriam ser respondidas pelos alunos, cujas “correções” eram apenas a conferência do gabarito, à mão da professora, ratificam a prioridade das aulas de Língua Portuguesa pela professora B, nessa turma. Predomina-se, portanto, uma concepção de gramática pautada no “certo” e no “errado”, na qual se condena qualquer manifestação de linguagem que não esteja dentro dos padrões por ela pré-estabelecidos. Nesse sentido, não basta usar a linguagem como forma de interação social, é necessário usá-la de acordo com as regras de “boa formação” dos enunciados, o que ocasiona a exclusão de um extenso grupo de pessoas que não se encaixa nesse perfil de usuário da Língua Portuguesa.

Um ensino que caminha nessa direção subtrai dos alunos o direito de aprender a usar a linguagem nos diversos contextos sociocomunicativos reais. Além disso, o trabalho da docente B demonstrou falta de clareza e de planejamento (não havia progressão dos conteúdos). As propostas de atividades, tais como: preenchimento de espaços vazios no texto,

listas estruturais de exercícios ou a montagem de tabela de concordância verbal, não são suficientes para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos, muito menos para torná-los, por meio da linguagem, cidadãos conscientes e conhecedores de seu papel social, como parametrizam os PCNs (BRASIL, 1999). Com base no que propõem teóricos como Antunes (2003; 2007), Marcuschi (2008), Geraldi (2011), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), dentre outros, exercícios desse tipo não são produtivos. Para esses autores, o trabalho com a linguagem deve partir do texto, considerando-se, para isso, uma concepção de língua sociointeracionista, e o texto como o lugar dessa interação.

O questionário atuou, pois, como um instrumento que ratificou, por meio das palavras da própria docente, as informações e a análise que empreendemos sobre elas. Notamos que, tanto as aulas como o posicionamento da professora B, frente às perguntas do questionário, demonstraram caminhar na contramão das propostas teóricas para que o ensino tenha eficácia e funcionalidade. Por meio do questionário, foi possível ratificar as suas concepções de língua, texto, sujeito e sentido. Conforme suas palavras, a língua é a “representação (expressão) do pensamento e do sujeito”; o texto “seria o produto lógico do pensamento, a língua a representação do pensamento e o sujeito é quem dá sentido ao texto (cabendo ao leitor entender o que o autor quis dizer)”. Ainda segundo a docente, “nota-se nessa concepção a importância da produção textual para representar nossas ideias ideológicas, posicionamento diante da própria vida, conflitos diários, reflexões”. Um ensino fundamentado em tais concepções está na contramão do que indicam os PCNs e as principais pesquisas linguísticas a esse respeito, conforme apresentamos ao longo desta dissertação.

Em resumo, a etapa de análise dos dados possibilitou a discussão do objetivo geral desta dissertação, qual seja: investigar o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa em uma escola de ensino médio do interior da Bahia, observando se as práticas pedagógicas por ela apresentadas condizem com a perspectiva dos gêneros discursivos, considerando as condições de produção, os propósitos comunicativos e as características formais em que os gêneros são formados e praticados, conforme solicitam os PCNs. A partir da discussão do objetivo geral, pudemos responder ao questionamento inicial da pesquisa, que foi: como tem sido realizado esse ensino, em 2017, nessa escola? Nessa etapa, foi possível, também, discutir os objetivos específicos da pesquisa, que foram: 1. Identificar os gêneros/tipos textuais mais utilizados nas aulas de língua portuguesa; 2. Observar a metodologia utilizada no ensino de língua portuguesa com o propósito de estabelecer um cotejo entre o que se faz na escola e o que propõem os PCNs de língua portuguesa e pesquisas linguísticas que se dedicaram ao assunto, como a pesquisa desenvolvida por Dolz e

Schneuwly (2004); e, 3. Analisar as atividades propostas na sala de aula, observando os princípios de textualidade considerados nas propostas.

Com relação às propostas teóricas que embasam o ensino e aprendizagem de língua materna, a análise que efetuamos, nesta dissertação, aponta para o fato de que o ensino de Língua Portuguesa, na escola em questão, especificamente nas aulas que observamos, possui pontos condizentes e divergentes. No que se refere aos pontos positivos, temos as estratégias de diversificação das atividades, a metodologia de correção das mesmas, a variedade de gêneros discursivos em sala de aula, as propostas de reescrita dos textos etc., presentes nas aulas da professora A. Já no que concerne aos pontos que divergem dessas propostas, estes são marcados, sobretudo, pelas concepções de linguagem de cunho reducionista que fundamentam as aulas, principalmente da professora B, assim como as suas propostas de atividades, que são decorrentes dessas concepções teóricas.

De modo geral, nossos resultados assinalam o fato de que ainda é necessário fundamentar o trabalho com o texto em concepções mais sociointeracionistas, conforme propõem os PCNs, de modo que o ensino de Língua Portuguesa possa formar, efetivamente, cidadãos crítico-reflexivos, ou seja, sujeitos conscientes e conhecedores da competência discursiva da linguagem, sendo capazes de adequá-la aos diferentes contextos sociocomunicativos, tendo os gêneros discursivos um importante papel nesse processo. No entanto, não basta que o professor tenha conhecimento teórico a respeito dos conteúdos; é necessário que, agregado a isso, o sistema educacional, como um todo, lhe ofereça condições para executar seu trabalho.

Segundo as próprias professoras mencionaram, há uma série de situações que trazem implicações para o que acontece, efetivamente, em sala de aula, tais como: desinteresse dos alunos pelas aulas, uma carga horária da disciplina de Língua Portuguesa que deixa a desejar (2h/aulas semanais), falta de material impresso, superlotação das turmas (exceto na turma da professora B, que tem cerca de quinze alunos), além das questões ligadas à profissão (salário baixo, falta de prestígio social etc.). Em suma, a escola precisa proporcionar meios para que o professor desenvolva um bom trabalho. Conforme demonstramos, é possível detectar indícios de mudança na prática pedagógica da professora A, e, embora tente realizar um trabalho diferenciado, a escola não lhe oferece as condições necessárias para isso.

Acreditamos que as diversas conclusões a que chegamos e a constatação dos aspectos analisados, nesta dissertação, possam contribuir para os estudos linguísticos, sobretudo os de cunho sociointeracionista, relacionados ao ensino de língua materna. Sendo assim, esperamos que este trabalho auxilie outros pesquisadores e que as discussões aqui empreendidas

possibilitem vislumbrar novas perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa na educação básica. Entretanto, a produção desta dissertação não pretende esgotar as discussões que foram tecidas até aqui. Há, sempre, novas possibilidades a serem vislumbradas, mesmo porque, sendo um trabalho de natureza explanatória (pequena amostra), percebemos a importância de expandir as discussões. Por isso, desejamos marcar o começo de novas discussões, a abertura de novos caminhos e, certamente, de outras investigações que possam suscitar a partir deste. É exatamente o fato de que novos caminhos podem ser evidenciados, de que novas respostas acerca do objeto de investigação podem ser encontradas e de que nunca se chega ao fim que somos impulsionados e instigados a vislumbrar novos horizontes.

Por fim, cumprimos, nesta pesquisa, o que nos propusemos fazer, e a sensação de dever cumprido vem da responsabilidade que tivemos de realizar, com bastante atenção, as leituras e discussões teóricas no campo dos estudos linguísticos, que aqui fomentamos; de selecionar e traçar caminhos que nos levassem aos resultados mais próximos possíveis a partir do que foi, efetivamente, observado; da tentativa de impessoalidade e da ética que mantivemos durante todo o processo de investigação.

REFERÊNCIAS

- ADAM, Jean-Michel. Cadre théorique d'une typologie séquentielle. **Études de linguistique appliquée**. Didactologie des langues-cultures. Didier Érudition, juillet-septembre 1991.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003
- _____. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola, 2005.
- _____. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola, 2007.
- _____. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2009.
- _____. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch (VOLOCHÍNOV, V.N). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BENTES, Anna Christina; RESENDE, Renato Cabral. Texto: conceitos, questões e fronteiras [com]textuais. In: SIGNORINI, Inês (Org). ID. **[Re]discutindo gênero, texto e discurso**. São Paulo: Parábola, 2008, p. 19-46.
- BENTES, Anna Christina. Linguística textual. In: BENTES, Anna Christina, MUSSALIM, Fernanda (Orgs). ID. **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2012, p. 261-303.
- BRANDÃO, Helena Nagamine. Texto, gênero do discurso e ensino. In: BRANDÃO, Helena Nagamine (Org.). ID. **Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 17-45.
- BRAIT, Beth. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, Roxane. (Org.) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000, p. 15-25.
- BRASIL. PCN.**Parâmetros curriculares Nacionais**. Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília. MEC/SEF, 1999.
- BRASIL. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio: documento base**. Brasília: MEC, 2007
- BUNZEN, Clécio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs). ID. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 139-161.

BUNZEN, Clécio. **Dinâmicas discursivas nas aulas de português: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais**. 2009. 225f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2009.

BUNZEN, Clécio. A fabricação da disciplina escolar Português. **Revista diálogo educ.**, Curitiba, v.11, n.34, p. 885-911, 2011.

CASTILHO, Ataliba T. de. **Nova gramática do português brasileiro**. 1 ed., 2ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2012.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**. São Paulo: Pearson Prentice Haal, 2007.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

COSTA VAL, Maria da Graça. Texto, textualidade e textualização. IN: CECCANTINI, J.L. Tápias; PEREIRA, Rony F.; ZANCHETTA JR., Juvenal. **Pedagogia Cidadã: cadernos de formação: Língua Portuguesa**. v. 1. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004. p. 113-128. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/143600620/COSTA-VAL-Maria-da-Gra%C4%B1a-Texto-textualidade-textualiza%C4%B1%C4%B1o>>. Acesso em: 18 dez. 2017.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In. DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard (Orgs.). **ID. Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004, p. 81-108.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In. **O texto na sala de aula**. Id. GERALDI, João Wanderley. (Org.). 5. ed. São Paulo: Ática, 2011, p.39-46.

GUEDES, Paulo Coimbra. **A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Linguística textual: retrospecto e perspectivas**. São Paulo: Alfa, 1997.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 2011.

LEITE, Lígia Chiappini de Moraes. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. In. **O texto na sala de aula**. Id. GERALDI, João Wanderley. (Org.). 5. ed. São Paulo: Ática, 2011, p.17-25.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. (orgs.) ID. **Gêneros textuais: reflexão e ensino**. São Paulo: Parábola, 2011, p. 69-87.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). ID. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 19-36.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística de texto: o que é e como se faz?** São Paulo: Parábola, 2012.

MENDONÇA, Márcia; BUNZEN, Clécio. Sobre o ensino de língua materna no Ensino Médio e a formação de professores: introdução dialogada. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 11-22.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática e escola**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1994.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática passada a limpo: conceitos, análises e parâmetros**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. ZILBERMAN, Regina & ROSING, Tania M. K. São Paulo: Global, 2009, p. 61-79.

PEREIRA, Ana Dilma de Almeida. **A intervenção didática em uma abordagem interacional de ensino-aprendizagem da língua materna: os percursos de uma pesquisa**. Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura Letra Magna. Ano 03, n. 05, 2º semestre de 2006.[www.letramagna.com]

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

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOITA LOPES, Luiz Paulo da. 2004. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: SEB/MEC (org.), **Orientações Curriculares do Ensino Médio**. 1. ed. Brasília, MEC/SEB, p. 14-59.

ROJO, Roxane. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: ROJO, R. (Org.) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000, p. 27-38.

- ROJO, Roxane Helena R.; BARBOSA, Jaqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teoria da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 32ª ed., 1999. (Coleção Polêmicas de nosso tempo; v.S).
- SCHRÖDER, Mirian. O ensino de língua portuguesa nas Páginas do livro didático. (cidade) **Revista Trama**. Volume 9 - Número 18, 2013, p. 193-208.
- SOARES, Magda. **Que professor de português queremos formar?** In: ABRALIN: Boletim da Associação Brasileira de Linguística. Fortaleza: Imprensa universitária/UFC, 2001, p. 211-218.
- SOARES, Magda. Português na escola – História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 3ª ed. 2012, p 141-161.
- TATIT, Luiz. A abordagem do texto. In.: FIORIN, José Luiz (org.). ID. **Introdução à linguística: Objetos teóricos**. São Paulo: Contexto, 2014, p. 187-209.
- TEIXEIRA, Elizabeth. **As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa**. Petrópolis- RJ: Vozes, 2011.
- TOLDO, Claudia Stumpf; ROCHA, Neusa Maria Henriques. A sintaxe na construção dos sentidos. In: **Encontro Nacional de Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino (ECLAE)**, 2, 2003, João Pessoa-PB. Anais do 2º Encontro Nacional de Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino (ECLAE). João Pessoa-PB: Editora Ideia, 2003, p. 428-439.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- TRUBETZKOY, Nikolay. A fonologia atual. In.: DASCAL, Marcelo (org.). ID. Fonologia e sintaxe. Vol. II. **Fundamentos metodológicos da linguística**. Unicamp: Campinas, 1981, p. 15-35.
- ZOTTI, Solange. Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980. **Revista de estudos de educação**, ano 04, n.2, p. 65-81, 2002.

ANEXOS**ANEXO A – TEXTO LITERÁRIO I**

Como se Chama (Clarice Lispector)

Se recebo um presente dado com carinho por pessoa de quem não gosto – como se chama o que sinto? Uma pessoa de quem não se gosta mais e que não gosta mais da gente – como se chama esta mágoa e este rancor? Estar ocupado, e de repente parar por ter sido tomado por uma desocupação beata, milagrosa, sorridente e idiota – como se chama o que se sentiu? O único modo de chamar é perguntar: como se chama? Até hoje só consegui nomear com a própria pergunta. Qual é o nome? E este é o nome.

ANEXO B – TEXTO LITERÁRIO II

Circuito fechado (Ricardo Ramos)

Chinelo, 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, abotoadura, calça, meias, sapatos, gravata, paletó. Carteira, níqueis, documentos, caneta, chaves, lenço, relógio. Jornal. Mesa, cadeiras, xícara e pires, prato, bule, talheres, guardanapo. Quadros. Pasta, carro. Mesa e poltrona, cadeira, papéis, telefone, agenda, copo com lápis, canetas, bloco de notas, espátula, pastas, caixas de entrada, de saída, vaso com plantas, quadros, papéis, telefone. Bandeja, xícara pequena. Papéis, telefone, relatórios, cartas, notas, vale, cheques, memorando, bilhetes, telefone, papéis. Relógio, mesa, cavalete, cadeiras, esboços de anúncios, fotos, bloco de papel, caneta, projetor de filmes, xícara, cartaz, lápis, cigarro, fósforo, quadro-negro, giz, papel. Mictório, pia, água. Táxi. Mesa, toalha, cadeira, copo, pratos, talheres, garrafa, guardanapo, xícara. Escova de dentes, pasta, água. Mesa e poltrona, papéis, telefone, revista, copo de papel, telefone interno, externo, papéis, prova de anúncio, caneta e papel, telefone, papéis, prova de anúncio, caneta e papel, relógio, papel, pasta, cigarro, fósforo, papel e caneta. Carro. Paletó, gravata. Poltrona, copo, revista. Quadros. Mesas, cadeiras, prato, talheres, copos, guardanapos. Xícaras. Poltrona, livro. Televisor, poltrona. Abotoaduras, camisa, sapatos, meias, calça, cueca, pijama, chinelo. Vaso, descarga, pia, água, escova, creme dental, espuma, água. Chinelo. Coberta, cama, travesseiro.

ANEXO C – TEXTO LITERÁRIO III

A pesca (Affonso Romano de Sant'Anna)

O anil
o anzol
o azul

o silêncio
o tempo
o peixe

a agulha
vertical
mergulha

a água
a linha
a espuma

o tempo
o peixe
o silêncio

a garganta
a âncora
o peixe

a boca
o arranco
o rasgão

aberta a água
aberta a chaga
aberto o anzol

aquilíneo
ágil-claro
estabanado

o peixe
a areia
o sol.

ANEXO D – ATIVIDADE I



Centro Territorial de Educação Profissional de Vitória da Conquista
 Professora:
 Disciplina: Língua Portuguesa

Leia este conto e responda às questões:

Como um filho querido

Tenho agradado ao marido nas primeiras semanas de casado, nunca mais quis ~~ela~~ ~~se~~ separar da receita daquele bolo. Assim, durante 40 anos, a sobremesa louvada compôs sobre a mesa o almoço de domingo, e celebrou toda a data em que o júbilo se fizesse necessário.

Por fim, achando ser chegada a hora, convocou ela o marido para o concílio apartado no quarto. E tendo decidido ambos, comovidos, pelo ato solene, foi a esposa mais uma vez à cozinha assar a massa açucarada, confeitá-la a superfície.

Pronto o bolo, saíram juntos para levá-lo ao tabelião, a fim de que se lavrasse ato de adoção, tornando-se ela legalmente incorporado à família, com direito ao prestigioso sobrenome Silva, o nome Homêgenes, que havia sido do avô.

(Texto extraído da obra *Contos de amor resgados*, de Marina Colasanti)

01. O conto se refere a uma sobremesa louvada na mesa de um casal. Além de ser uma sobremesa de domingo, ela celebra também outras datas.

- Que palavra designa a alegria excessiva manifestada nessas datas?
- O que essa palavra nomeia: um ser, uma ação, uma qualidade, um estado ou um sentimento?

02. A palavra *concílio* pode ter, entre outros, os seguintes significados:

- Um concílio de prelados católicos realizado sem convocação legítima e confirmação papal;
- Uma assembleia secreta com intenções malévolas.

- Tomando essas duas sentenças, que ideia em comum há entre elas?
 - A de se referirem a um ser em particular, que se destaca dentro de uma espécie ou grupo.
 - A de se referirem a um ser qualquer de uma espécie.
 - A de se referirem a um agrupamento de várias séries de uma mesma espécie.
- Qual dos significados acima mais se aproxima do significado que a palavra tem no texto?
- No contexto, entretanto, que sentido negativo essa palavra perde? Justifique.

02. Durante quarenta anos, o bolo ocupou a mesa do casal.

- Até o casal adotá-lo, há, no texto, um nome para designá-lo?
- Que diferença de sentido há entre o bolo ser chamado apenas de bolo e, depois da adoção, passar a ter um nome próprio?

04. A maioria das palavras que designam seres em nossa língua fazem o plural com acréscimo de "S". As palavras terminadas em *ÃO* podem fazer o plural de várias formas, como, por exemplo, acrescentando-se *S* ou trocando *ÃO* por *ÕES* ou *ÃES*. Qual o plural das palavras *tabelião* e *adoção* empregadas no texto?

05. O feminino de marido é mulher e o masculino de esposa é esposo. Na sua opinião, que, na última frase 2º parágrafo, o narrador empregou esposa e não mulher, se antes empregara, por duas vezes, marido?

ANEXO E – IMAGEM I



ANEXO F – IMAGEM II

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
 ESCRITA E ENSINO

TEXTO, CONTEXTO E INTERTEXTUALIDADE



Sinopse	Sinopse (paródia)
<p>“Andy, uma moça recém-formada e com grandes sonhos, vai trabalhar na conceituada revista de moda Runway; sua função é ser assistente da diabólica Miranda Priestly. Andy, que não se sente bem no ambiente tenso de trabalho, questiona sua habilidade em continuar como assistente de Miranda”.</p>	<p>“É uma estagiária não sabe de nada mas daí ela aprende a se vestir e entregar livro do Harry Potter no trem”.</p>

ANEXO G – ATIVIDADE II

TEXTO, CONTEXTO E INTERTEXTUALIDADE

SALVADOR NOGUEIRA

Já dizia o poeta Vinicius de Moraes: "É melhor ser alegre que ser triste". E a comprovação médica dessa obviedade psicológica acaba de vir de três pesquisadores do University College, em Londres. Eles demonstraram que a felicidade está diretamente ligada ao bom funcionamento do sistema endócrino e cardiovascular.

Claro, o dilema de uma famosa marca de biscoitos é a primeira coisa que chama a atenção nos resultados dessa pesquisa. O sujeito está feliz porque está saudável ou está saudável porque está feliz? Essa é uma boa pergunta. Tão boa, na verdade, que os cientistas, com os dados atuais, não têm condição de responder.

O que os pesquisadores liderados por Andrew Steptoe fizeram foi estabelecer uma correlação clara entre a felicidade e certas medidas indicativas de boa saúde, com base no acompanhamento de 226 londrinos -116 homens e 100 mulheres. Os voluntários foram estudados não só em laboratório mas também na vida cotidiana, trabalhando e de folga.

"Nós usamos simples índices de felicidade que as pessoas nos davam umas 20 a 30 vezes por dia", diz Steptoe. Em cada nova avaliação, o participante tinha de dizer o que andara fazendo nos últimos cinco minutos e como ele classificava seu nível de felicidade no período, numa escala de 1 a 5. "Desse modo, nossas medidas não dependiam apenas de como alguém se sentia num único ponto do tempo, mas dos níveis médios ao longo do dia."

2. Quantas vezes, num processo de leitura, o reconhecimento de outros textos é necessário?



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA

TEXTO, CONTEXTO E INTERTEXTUALIDADE

- Contexto, leitura e sentido: A leitura é uma atividade complexa de produção de sentidos que requer a ativação de vários saberes. O sentido de um texto é, portanto, construído a partir da interação sujeito + texto. Nesse sentido, no momento da produção de sentido, é necessário se levar em conta o contexto.

- Razões pelas quais o contexto é importante:

a) Interpretação de enunciados ambíguos

“Ao chegar à cidade, a jovem dirigiu-se a um banco: precisava munir-se de algum dinheiro para fazer compras”.

“Ao chegar à cidade, a jovem dirigiu-se a um banco: precisava descansar um pouco antes de enfrentar a dura jornada que teria pela frente”.

b) Preenchimento de lacunas do texto

“O empregado alimentou os pássaros. Os grãos de alpiste foram logo devorados”.

“O navio aproximava-se do porto. Os marinheiros preparavam-se para lançar as âncoras”.

c) Ateração de sentido

- Para entender o conceito de Intertextualidade, é necessário que respondamos duas questões:
 1. Quantas vezes, no processo de escrita de um texto, recorremos a outros textos?

Britânicos ligam felicidade a boa saúde

KOCH, Ingedore Villaça. Ler e compreender: os sentidos do texto/ Ingedore Villaça Koch e Vanda Maria Elias. – 3. Ed., 7ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2012.

ANEXO H – TEXTO INFORMATIVO



CENTRO TERRITORIAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA

Disciplina: *Língua Portuguesa*

Professora:

A importância da Literatura...para a Engenharia

A motivação deste texto advém da frequência com a qual tenho me deparado, ao longo dos quase dez anos como docente da Escola de Engenharia da UFMG, com a velha frase: "O último livro que li foi para o vestibular". O desalento da frase é agravado (salvo exceções) nos trabalhos, pelos textos incompreensíveis, nos quais sujeitos, predicados, objetos diretos e vírgulas digladiam-se em batalhas cruentas, que nem os corretores ortográficos conseguem minimizar.

O contato com a Literatura não é apenas benfazejo como forma de aprimoramento da expressão oral e escrita. Também fomenta o desenvolvimento do raciocínio abstrato, imprescindível para os estudos de matemática e física, dois pilares das Ciências Exatas e das Engenharias. Todavia, o usufruir da Literatura requer inevitavelmente uma dose de solidão que, parece, os nossos alunos não conseguem se dar. Diferentemente da minha geração, há hoje permanente possibilidade e perspectiva de contato a qualquer tempo (celular), em qualquer lugar (Internet). Desfrutar do prazer da Literatura é essencialmente um momento do exercício da individualidade. Da escolha do livro ao tempo gasto para a leitura.

Em outro contexto, talvez o mais importante, a Literatura influencia a forma de ver o mundo, suscita reflexões, sedimenta valores. Pelo muito que desvela e pelo muito que vela. Lembro-me do impacto de uma obra-prima da escritora belgo-francesa Marguerite Yourcenar, *Alexis – o tratado do vício combate*, que li na juventude e venho relendo pela vida afora, sempre com renovado prazer. Na Literatura nacional, não se passa incólume pelas páginas de *Vidas secas*, *O tempo e o vento*, *Tereza Batista cansada de guerra* ou *Capitães de areia*, sem refletir sobre a nossa realidade, apresentada a cada dia com disfarces imperfeitos. (...)

Recentemente, reli um daqueles exemplares - *Werther* -, cujas folhas já traziam as manchas indelévels do tempo. O romance marcante da minha adolescência (a)pareceu-me pueril na idade madura. Com a decepção desta releitura, pude redescobrir (em verdade confirmar) velha assertiva. Há livros adequados para cada fase da nossa existência.

Por fim, muito do meu apreço pela Literatura advém do saber o quão árdua é a produção de um texto. Mesmo científico. Levamos, por vezes, dias para finalizar um parágrafo, na renovada frustração da busca da palavra mais adequada, da frase mais elegante, enfim, na construção do texto mais envolvente. Como na elaboração deste artigo. Situação paradoxal em relação ao tempo despendido por você, leitor, se porventura conseguiu chegar até aqui.

(Marcelo Libânio. *Boletim Informativo da UFMG*, Nº 1398, Ano 29, 29/05/2003. Adaptado).

ANEXO I – ATIVIDADE III

CETEP
CENTRO DE ESTUDOS E TREINAMENTO

Estudo Dirigido – Romantismo (1825 – 1881)

01. Diferencie romantismo de Romantismo.
02. O Romantismo está ligado a alguns acontecimentos. Quais são eles?
03. A que se opõe o Romantismo?
04. Como se caracteriza pintura, a escultura, a arquitetura e a música romântica?
05. Onde e quando surgiu o Romantismo Literário? Qual a sua abrangência?
06. Em que recriação da realidade se diferencia no Romantismo e no Classicismo?
07. Como o romântico analisa e expressa a realidade?
08. Caracterize o que no Romantismo é chamado de “mal do século”.
09. Na compreensão do mundo, o romântico deixa a razão em segundo plano. O que isso favorece?
10. Como a mulher aparece no Romantismo?

ANEXO J – INFORMAÇÕES SOBRE PROJETO DE LITERATURA

PROJETO: ROMÂNTICOS EM RECITAL

01. TEMA: Romantismo

02. OBJETIVOS:

- Aprofundar nos temas (ou marcas) típicos do Romantismo, através de sua contextualização nas obras em foco;
- Estimular o gosto pela estética Romântica;
- Explicitar a relação intertextual entre Literatura e o Momento Histórico, explicando a primeira enquanto produto direto do segundo;
- Estimular, respectivamente, a leitura e a apreciação crítica das obras literárias;
- Perceber as influências do Romantismo, estilo do século XIX, em manifestações da arte contemporânea.

03. DESENVOLVIMENTO:

O projeto será desenvolvido através de um recital criativo, que inclua a declamação da obra e seu posicionamento no Romantismo.

Dessa maneira, os alunos pesquisarão o poema sorteado, interpretando a sua temática e analisado o contexto de sua produção para compartilhar com a turma.

ANEXO K – ATIVIDADE IV

01. Marque o item em que o termo "cego" está empregado como adjetivo:

- a) Coitado! Ele é um pobre cego.
- b) Todos os cegos aguçam os outros sentidos.
- c) Aquele cego enxerga o mundo de forma especial.
- d) A Terra é um globo cego girando no caos.
- e) O cego tem um poder maior de abstração.

02. Nos segmentos *torres gêmeas*, *manchete ruim*, *jornal brasileiro açucarado*, os adjetivos de caráter claramente objetivo são:

- a) gêmeas / ruim;
- b) gêmeas / brasileiro;
- c) ruim / brasileiro;
- d) brasileiro / açucarado;
- e) ruim / açucarado.

03. A alternativa em que o adjetivo tem seu significado corretamente indicado é:

- a) conquista dura = rígida;
- b) poderes divinos = atemporais;
- c) projeto revolucionário = modificador;
- d) vida digna = humilde;
- e) símbolo máximo = conhecidíssimo.

04. (MPE-PR/UJFA) Há situações em que o adjetivo muda de sentido, caso seja colocado antes ou depois do substantivo. Observe:

Lá se vão os pobres meninos
Peias ruas da cidade.
Meninos pobres,
pelas ruas da cidade rica.

Qual é o significado da primeira e da segunda ocorrência da palavra "pobres" no trecho acima?

- a) humildes/modestos
- b) mendigos/sem recursos
- c) dignos de pena/improdutivos
- d) dignos de compaixão/desprovidos de recursos
- e) ingênuos/sem posses

05. (UCMG) Em todas as alternativas, há correlação entre os termos destacados, exceto em:

- a) A **situação** foi considerada **gravíssima**.
- b) **Todos** procederam **educados**.
- c) **Estas casas** devem ter custado **caro**.
- d) **Alegre e comunicativo**, o **menino** chegou.
- e) **Meu tio** foi nomeado **embalxador**.

06. Sabe-se que a posição do adjetivo, em relação ao substantivo, pode ou não mudar o sentido do enunciado. Assim, nas frases "Ele é um homem pobre" e "Ele é um pobre homem".

- a) 1ª fala de um sem recursos materiais; a 2ª fala de um homem infeliz;
- b) a 1ª fala de um homem infeliz; a 2ª fala de um homem sem recursos materiais;
- c) em ambos os casos, o homem é apenas infeliz, sem fazer referência a questões materiais;
- d) em ambos os casos o homem é apenas desprovido de recursos;
- e) em ambas o homem é infeliz e desprovido de recursos materiais.

ANEXO L – ATIVIDADE V

Grupo 1 ROMÂNTICOS: 16 À 22

1. Por que o Romantismo é a literatura da burguesia?
2. O que constitui a revolução romântica?
3. Quem são os novos leitores e escritos que representam o Romantismo?

Grupo 2 O ROMANTISMO NO BRASIL 33 À 35

1. Como se constitui o Romantismo Brasileiro?
2. O que representa o Nacionalismo neste movimento literário?
3. Quais as tendências do Romantismo Brasileiro?

Grupo 3 A CELEBRAÇÃO INDÍGENA: 73 À 77

1. Que papel tem o indianismo na poesia Romântica?
2. Por que apontam que o indianismo é a "verdadeira poesia nacional do Brasil"?
3. Qual o papel de Gonçalves Dias no contexto da invenção e dramaticidade?

Grupo 4 O MERGULHO NA INTIMIDADE: 80 À 86

1. O que caracteriza o mergulho na intimidade para o Romantismo?
2. Qual a relação entre o poeta e o público nessa segunda fase da poesia Romântica?
3. Como Álvares de Azevedo e Fagundes Varela representam o Romantismo?

Grupo 5 POESIA E LIBERDADE: 87 À 92

1. Como se caracteriza o último período da poesia Romântica?
2. Como se dá o choque entre realidade e fantasia na última geração da poesia Romântica?
3. Qual a expressão da poesia de Castro Alves no Romantismo?

Grupo 6 SUBSTANTIVOS: 202 À 209

1. Qual a função dos substantivos?
2. Como os substantivos se classificam? Comente.
3. Como se dá a variação dos substantivos?

Grupo 7 ADJETIVOS: 214 À 219 e 226 À 227

1. Qual a função dos adjetivos?
2. Como se dá a flexão dos adjetivos?
3. Quais as particularidades do plural dos substantivos e adjetivos compostos?

ANEXO M – TEXTO RETIRADO DE JORNAL

notícia de revista

CENA BRASILEIRA

Poetas caipiras

Usineiro quer fazer de Dois Córregos a "cidade-poesia"

LUIZ ALBERTO

Na pele do professor Keating, no filme *Sociedade dos poetas mortos*, o ator Robin Williams pregava uma revolução dos tradicionais métodos de ensino com uma arma poderosa, em mãos: livros de poesia e de filosofia. Cinco anos depois, as idéias do mestre estão começando a sair das telas e (*) nas salas de aula de dez escolas públicas e particulares de Dois Córregos, cidade de 25 mil habitantes, no interior de São Paulo. Desde maio, a rede municipal de ensino, que (*) 3 700 estudantes, está implantando o projeto Usina de Sonhos, com o (*) de estimular a criatividade nas crianças: São duas horas semanais dedicadas (*) ao estudo de poesias. A professora parte de um texto contemporâneo famoso, normalmente músicas de Caetano Veloso ou Chico Buarque, e (*) os alunos a criar novos versos com as mesmas dimensões. O pai da idéia é o empresário José Eduardo Mendes Camargo, dono da usina de açúcar e álcool Santa Adelaide. "Depois dos 40 anos, (*) que tenho uma veia poética bem (*)", diz.

Ao contrário do que ocorria em *Sociedade dos poetas mortos*, o professor Keating de hoje ganhou a (*) da comunidade local, do prefeito Luciano Bigarelli (sem partido), dos diretores, professores e também do delegado de ensino da região de Jaú. Não foi uma (*) tão difícil. O usineiro é responsável pelos empregos de 50% da população economicamente ativa de Dois Córregos. Camargo (*) os primeiros esboços do projeto Usina de Sonhos durante uma viagem que fez pela Europa, no início do ano. Quando voltou, trouxe uma idéia (*): levar a obra de João Cabral de Melo Neto, Pablo Neruda, Camões e outros poetas de primeiro time até os bancos (*) de sua cidade. O (*) foi apresentado aos responsáveis pela rede municipal de ensino e amplamente aprovado. O passo (*) foi convencer os alunos de que a (*) poderia ser interessante. Também não foi (*). Afinal, as antigas aulas de literatura ministradas pela professora Maria Regina de Toledo — hoje, uma das coordenadoras do projeto — eram consideradas "chatas" pela criançada de Dois Córregos. Com a (*) das autoridades e dos alunos, o usineiro colocou a mão no bolso para (*) seus planos.

Até agora, Camargo investiu cerca de R\$ 16 mil para que duas classes pudessem testar a (*) do método. O resultado pôde ser aferido rapidamente. As antigas "aulas chatas" transformaram-se em (*) até



Maria Regina e seus alunos da poesia:
"As aulas são alegres".

mesmo para os alunos que não fazem parte do grupo piloto. As (*) educacionais do município já prometem levar o plano para as demais salas de aula. A mudança mais (*) se deu na rotina da professora Maria Regina. Suas aulas, agora, viraram (*). Com um violão em punho, ela estimula a classe a escrever na lousa outras (*) de poesias conhecidas como, por exemplo, O caderno, do compositor Joquinho. Há três semanas, a música ganhou (*) nova e um outro nome: O estojo. Para (*) a nova letra, a criançada participou (*), como se estivesse assistindo a uma partida de futebol no colégio. "Ficou muito mais fácil aprender", afirma Wallace Augusto Tomazini, 12 anos, que (*) ser médico quando crescer.

Embora o sonho que Camargo teve na Europa pareça ter se concretizado, ele é mais (*). "Dois Córregos ficará conhecida como a cidade-poesia", acredita. O sucesso da Usina de Sonhos (*) os muros escolares. Os adultos também mostraram (*) e a prefeitura resolveu (*). Uma sala da biblioteca municipal foi colocada à (*) do projeto e uma professora foi (*) para dar atendimento e ensinar os primeiros versos a quem se habilitar. "Já há médicos, donas de casa e outros profissionais que demonstraram interesse", conta Maria Regina.

Infol, 20 set, 1995.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS



Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

Autorizada pelo Decreto Estadual nº 7344 de 27.05.98

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP / UESB

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS

Eu _____, ocupante do cargo de _____ do _____, AUTORIZO a coleta de dados do projeto intitulado “**Língua portuguesa no ensino médio: o texto como ponto de partida?**” dos pesquisadores **Graciete da Silva de Souza e Márcia Helena de Melo Pereira**, após a aprovação do referido projeto pelo CEP/UESB.

_____-BA, ____ de _____ de _____

ASSINATURA: _____

CARIMBO:

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA O PROFESSOR



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA – PPGLin

Orientadora: Márcia Helena de Melo Pereira
Discente: Graciete da Silva de Souza

QUESTIONÁRIO

INFORMANTE: _____

DATA: ____ / ____ / ____

1. DADOS SOBRE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

A. GRADUAÇÃO: _____

() CONCLUÍDA () EM ANDAMENTO

B. PÓS-GRADUAÇÃO: _____

NÍVEL: () ESPECIALIZAÇÃO () MESTRADO () DOUTORADO

() CONCLUÍDA () EM ANDAMENTO

2. DADOS SOBRE A PRÁTICA DOCENTE

a. QUAIS SÃO AS PRINCIPAIS CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E DE TEXTO QUE NORTEIAM SEUS TRABALHOS EM SALA DE AULA?

b. DÊ SUA OPINIÃO A RESPEITO DO TRABALHO COM PRODUÇÃO DE TEXTO NA ESCOLA, TAL COMO REALIZADO, NO MOMENTO.

c. COMO VOCÊ COSTUMA TRABALHAR COM O TEXTO EM SALA DE AULA? OU SEJA, FALE SOBRE SUA METODOLOGIA HABITUAL DO TRABALHO PEDAGÓGICO COM O TEXTO.

- d. VOCÊ COSTUMA ADOPTAR A PRÁTICA DE REFACÇÃO DE TEXTO? SE SIM, DESCREVA COMO DESENVOLVE ESSE TRABALHO.
- e. EM SUA OPINIÃO, QUAIS SÃO OS PRINCIPAIS ENTRAVES AO TRABALHO COM REFACÇÃO DE TEXTOS NA ESCOLA?
- i) DÊ SUA OPINIÃO A RESPEITO DO NÚMERO DE ALUNOS EXISTENTES EM CADA SALA DE AULA E COMO VOCÊ ACHA QUE ESSA QUESTÃO IMPACTA NO ANDAMENTO DO DESENVOLVIMENTO DA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA.
- j. CONSEGUE AGREGAR OS CONTEÚDOS DE LÍNGUAS, LITERATURA E PRODUÇÃO TEXTUAL COM CARGA HORÁRIA DE APENAS 2 (DUAS) HORAS/AULAS SEMANAIS?
- k. SE VOCÊ PUDESSE MUDAR A PRÁTICA DE TRABALHO COM TEXTO EM SALA DE AULA, O QUE MUDARIA? COMO VOCÊ GOSTARIA QUE ESSE TRABALHO FOSSE REALIZADO?