**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOLOGIA E LÍNGUA
PORTUGUESA**

ROSELI HILSDORF DIAS RODRIGUES

**“No meio do caminho tinha uma pedra” –
ensino de gramática: reflexões a partir de paralelo entre as
diretrizes oficiais e a prática da sala de aula na rede pública de
ensino do Estado de São Paulo**

**São Paulo
2011**

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOLOGIA E LÍNGUA
PORTUGUESA**

**“No meio do caminho tinha uma pedra” –
ensino de gramática: reflexões a partir de paralelo entre as
diretrizes oficiais e a prática da sala de aula na rede pública de
ensino do Estado de São Paulo**

Roseli Hilsdorf Dias Rodrigues

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Filologia e Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculos da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Doutora em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Norma Seltzer
GOLDSTEIN

**São Paulo
2011**

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

FICHA CATALOGRÁFICA

Rodrigues, Roseli Hilsdorf Dias.

“No meio do caminho tinha uma pedra” - ensino de gramática: reflexões a partir de paralelo entre as diretrizes oficiais e a prática da sala de aula na rede pública de ensino do Estado de São Paulo/ Roseli Hilsdorf Dias Rodrigues; orientadora Norma Seltzer Goldstein. - São Paulo, 2011.

278 f.

Tese (Doutorado — Programa de Pós-graduação em Filologia e Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas) — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2011.

1. Ensino de língua materna. 2. Ensino de gramática. 3. PCN. 4. Proposta curricular do Estado de São Paulo. I. Goldstein, Norma Seltzer. II. Título. III. Título: “No meio do caminho tinha uma pedra” - ensino de gramática: ...

RODRIGUES, R. H. D. **“No meio do caminho tinha uma pedra” - ensino de gramática:** reflexões a partir de paralelo entre as diretrizes oficiais e a prática da sala de aula na rede pública de ensino do Estado de São Paulo. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Filologia e Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Doutora em Letras.

Aprovado em: _____

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Norma Seltzer Goldstein

Instituição: Universidade de São Paulo

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

*À memória
de minha mãe, Leila Hilsdorf Dias
e de meu pai, Arlindo Dias*

AGRADECIMENTOS

Agradeço:

À Professora Doutora Norma Seltzer Goldstein pela orientação competente e segura com que me conduziu na realização deste trabalho. Agradeço por sua amizade, por seu carinho e por suas palavras de conforto e de incentivo nos momentos mais difíceis de minha vida. Agradeço, ainda, por seu bom humor, o que deixa a vida muito melhor.

À Professora Doutora Maria Sílvia Olivi Louzada pelas contribuições fundamentais durante o Exame de Qualificação e ainda por sua solidariedade e carinho ao me enviar a cópia do trabalho com suas anotações tão atentas e preciosas.

À Professora Doutora Maria Lúcia Andrade por suas importantes sugestões durante o Exame de Qualificação, que muito contribuíram para este trabalho.

Ao Professor Doutor Manoel Gonçalves Corrêa, por quem tenho admiração.

Às professoras que concederam as entrevistas, o que foi fundamental para a realização deste trabalho.

À querida amiga Professora Doutora Sílvia Helena Nogueira e a toda sua família pelo carinho e solidariedade.

À também querida amiga Professora Doutora Eveline Tápias-Oliveira pelo incentivo e carinho.

À Unitau pelo apoio financeiro.

À querida Ana Dinorah Rodrigues pelo apoio generoso, cumplicidade e carinho. Sem seu suporte e ajuda, não teria conseguido realizar este trabalho (e tantas outras coisas em minha vida).

À Marcia Hilsdorf Dias, irmã querida, que tem iluminado meu caminho.

A Americo Rodrigues, porque faz com que a vida tenha sentido.

Agradeço, ainda, a todos os familiares e amigos pelo incentivo e carinho.

Escaramujo*

*¿Por qué la tierra es mi casa?
¿Por qué la noche es oscura?
¿Por qué la luna es blanca
que engorda como adelgaza?
¿Por qué una estrella se enlaza
con otra, como un dibujo?
Y ¿por qué el escaramujo
es de la rosa y el mar?
Yo vivo de preguntar:
saber no puede ser lujo.*

*El agua hirviendo en puchero
suelta un ánima que sube
a disolverse en la nube
que luego será aguacero.
Niño soy tan preguntero,
tan comilón del acervo,
que marchito si le pierdo
una contesta a mi pecho.
Si saber no es un derecho,
seguro será un izquierdo.*

*Yo vine para preguntar
flor y reflujo.
Soy de la rosa y de la mar,
como el escaramujo.*

*Soy aria, endecha, tonada,
soy Mahoma, soy Lao-Tsé,
soy Jesucristo y Yahvéh,
soy la serpiente emplumada,
soy la pupila asombrada
que descubre como apunta,
soy todo lo que se junta
para vivir y soñar:
soy el destino del mar:
soy un niño que pregunta.
Yo vine para preguntar
flor y reflujo.
Soy de la rosa y de la mar,
como el escaramujo.*

Sílvio Rodriguez

(*) Música de Sílvio Rodriguez, álbum Rodriguez, de 1994,
essa letra foi retirada do site Letras.mus.br <www.letras.mus.br>, acesso em 21/04/2011.

RESUMO

RODRIGUES, R. H. D. **“No meio do caminho tinha uma pedra” - ensino de gramática:** reflexões a partir de paralelo entre as diretrizes oficiais e a prática da sala de aula na rede pública de ensino do Estado de São Paulo. 2011. 278f. Tese (Doutorado Programa de Pós-graduação em Filologia e Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

Este trabalho parte da concepção de linguagem como forma de interação e entende o ensino de gramática como o estudo que leva o aluno à percepção dos efeitos de sentido resultantes das construções linguísticas escolhidas numa situação enunciativa, com base no conceito de enunciação de Bakhtin. Além de refletir sobre a língua portuguesa e seu ensino, este trabalho objetiva verificar as diretrizes dos vários documentos oficiais, desde 1986 até o presente momento (tanto do Estado de São Paulo, quanto do governo federal) e estabelecer paralelos entre eles, considerando os princípios que compõem a base teórica subjacente a cada um deles e os diferentes contextos históricos e sociais em que foram publicados. Quanto à metodologia utilizada, foram feitas pesquisas bibliográficas, bem como pesquisas primárias, em forma de entrevistas, sobre a nova Proposta Curricular (SÃO PAULO, 2008) e do Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2009), com dez professores de língua portuguesa do ensino médio, que atuam em escolas de uma cidade do Vale do Paraíba paulista, na rede oficial de ensino do Estado de São Paulo. Verificaram-se, por meio da análise das respostas, os seguintes aspectos: i) uso do material; ii) sua utilidade; iii) modo de trabalhar gramática com apoio nesse material; iv) posição do professor em relação às diretrizes oficiais e, ainda, v) pistas sobre a formação do profissional. Como resultado, destaca-se a falta de continuidade entre as propostas voltadas à educação, como é o caso da nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008), que contradiz os PCN (1998). Conclui-se que há a necessidade do estabelecimento de uma política pública de longo prazo que assegure a continuidade de diretrizes para o ensino de língua portuguesa.

Palavras-chave: Ensino de língua materna. Ensino de gramática. PCN. Propostas curriculares do Estado de São Paulo.

RESUMÉ

RODRIGUES, R. H. D. **“No meio do caminho tinha uma pedra” – l’enseignement de grammaire:** comparaison entre l’orientation des documents officiels et la pratique pédagogique des professeurs des écoles publiques de l’Estado de São Paulo. 2011. 178f. Tese (Doutorado Programa de Pós-graduação em Filologia e Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

Ce travail a comme point de départ la conception du langage comme interaction et l’enseignement de grammaire comme le moyen d’amener les étudiants à comprendre le sens qui résulte de l’emploi des éléments linguistiques dans une situation d’énonciation, selon Bakhtin. Il propose de réfléchir sur l’enseignement de la langue portugaise et aussi d’analyser les orientations des documents officiels, depuis 1986 jusqu’à présent, publiés par l’Estado de São Paulo et aussi par le gouvernement du pays, par le moyen d’une étude comparative, en vérifiant leur support théorique et le contexte socio-historique dans lequel chacun d’eux a été publié. La méthodologie a compris des recherches bibliographiques et aussi des entretiens avec des professeurs sur la nouvelle “Proposta curricular” (São Paulo, 2008) et sur le “Caderno do Professor” (São Paulo, 2009). Les professeurs de portugais d’une ville du “Vale do Paraíba”, dans l’ Estado de São Paulo ont été sollicités à indiquer: i) l’usage de matériel didactique; ii) leur utilité; iii) comment ils travaillent la grammaire, selon ces matériaux-là; iv) leur position à l’égard des orientations officielles; v) leur formation professionnelle. La recherche a vérifié le manque de continuité entre les documents officiels et les politiques pour l’éducation. La conclusion propose d’établir une politique éducative qui envisage un long délai et puisse assurer la continuité des directives pour l’enseignement de langue portugaise.

Mot-clé: l’enseignement de langue maternelle. l’enseignement de grammaire. PCN. Propostas curriculares de l’ Estado de São Paulo.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Roteiro de Aprendizagem 5.....	118
Figura 02 – Personificação.....	119
Figura 03 – Transformações do texto.....	121
Figura 04 – Diferenças estilísticas de classes gramaticais	122
Figura 05 – Por que estudar gramática?	123
Figura 06 – Exercícios com verbo	124
Figura 07 – Recomendações para o professor	127
Figura 08 – Verbos: aspectos estilísticos	127
Figura 09 – Categorias gramaticais do verbo: número, pessoa, modo e tempo.....	128
Figura 10 – Identificação do pretérito	130
Figura 11 – Pretérito X Imperfeito (a)	132
Figura 12 – Pretérito X Imperfeito (b)	133
Figura 13 – Avaliação do bimestre	134
Figura 14 – Futuro.....	135
Figura 15 – Pretérito (a)	137
Figura 16 – Pretérito (b)	138
Figura 17 – Pretérito (c)	139
Figura 18 – Advérbios	140
Figura 19 – Valor semântico do advérbio.....	141
Figura 20 – Pronome de tratamento.....	141
Figura 21 – Exercícios de pronomes.....	142
Figura 22 – Pronomes pessoais.....	143
Figura 23 – Artigos e numerais	143
Figura 24 – Valor estilístico do artigo e do numeral	144
Figura 25 – Artigos X Numerais	145
Figura 26 – Artigo indefinido.....	146
Figura 27 – Preposição (a).....	147
Figura 28 – Preposição (b).....	148
Figura 29 – Orações.....	149
Figura 30 – Períodos simples e composto	150
Figura 31 – Sintaxe e argumentação	151
Figura 32 – Conectivos	152
Figura 33 – Exercícios com conectivos	153
Figura 34 – Concordância (a).....	155
Figura 35 – Concordância (b).....	156
Figura 36 – Regência	157
Figura 37 – Dêixis	158

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Ensino de gramática: algumas reflexões.....	76
Quadro 2 - Pergunta 1 - Você utiliza o Caderno do Professor? Caso sim, de que forma?	164
Quadro 3 - Pergunta 1.1 A consulta é feita antes ou durante a aula?.....	166
Quadro 4 - Pergunta 1.2 São aproveitadas todas as sugestões ou parte delas?	167
Quadro 5 - Pergunta 1.3 As orientações desse Caderno são claras? São úteis?	169
Quadro 6 - Pergunta 1.4 - O Caderno auxilia seu trabalho ou seria desnecessário?	171
Quadro 7 - Pergunta 1.5 Caso deseje, acrescente outra(s) informação(ões)	173
Quadro 8 - Pergunta 2 Se você ensina gramática aos seus alunos, explicita: Pergunta 2.1 Esse estudo se apoia em frases ou em textos?.....	175
Quadro 9 - Pergunta 2.2 É feito isoladamente ou com outras atividades? Quais?	178
Quadro 10 - Pergunta 2.3 Para você, qual é a utilidade desse estudo?	181
Quadro 11 - Pergunta 2.4 - Dê três exemplos de atividades ou exercícios utilizados por você para trabalhar gramática em sala de aula.....	183
Quadro 12 - Pergunta 3 - Relate um fato importante ocorrido ao longo de sua experiência como professor(a) de Língua Portuguesa.	185

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 CRÍTICA AO ENSINO TRADICIONAL	17
2.1 Objetivos do ensino de português	26
2.2 Sobre variação linguística	32
3 DA PROPOSTA CURRICULAR DE 1986 AOS PCN	38
3.1 Proposta Curricular para o ensino de Português – 2º grau	46
3.2 O ensino de português a partir dos PCN.....	61
3.3 Os PCN – Ensino Médio.....	66
3.4 Os PCN + Ensino Médio	70
3.5 Paralelo entre dois momentos.....	77
3.6 Concepção sócio-histórica da linguagem	83
3.6.1 Ponto de vista de Vygotsky	85
3.6.2 Ponto de vista de Bakhtin	88
4 NOVA PROPOSTA CURRICULAR DE 2008	102
4.1 Contexto sócio-histórico da nova proposta.....	102
4.2 Análise da nova proposta	107
4.3 Caderno do professor.....	116
4.3.1 Considerações gerais sobre o Caderno do Professor.....	160
5 O QUE DIZEM OS PROFESSORES	162
5.1 A voz de cada professora.....	191
5.1.1 Entrevista 1	191
5.1.2 Entrevista 2	193
5.1.3 Entrevista 3	194
5.1.4 Entrevista 4	197
5.1.5 Entrevista 5	198
5.1.6 Entrevista 6	199
5.1.7 Entrevista 7	202
5.1.8 Entrevista 8	204
5.1.9 Entrevista 9	205
5.1.10 Entrevista 10	207
5.2 Considerações sobre as entrevistas	209
CONCLUSÃO.....	213
REFERÊNCIAS.....	219
APÊNDICES	
APÊNDICE A.....	228
APÊNDICES de B a K.....	229

Si saber no es um derecho

Seguro será um izquierdo

Silvio Rodriguez

1 INTRODUÇÃO

Pode-se tratar a queda de uma telha como problema acadêmico de dinâmica, formulando hipóteses teóricas alternativas e debatendo a adequação descritiva destas últimas. É uma abordagem legítima, mas não é a melhor para quem está embaixo. No caso do ensino, todos estamos.

Rodolfo Ilari

Quando uma mãe diz “não” a uma criança pequena, no momento em que esta ameaça pôr o dedo numa tomada elétrica, certamente essa mãe não está preocupada em ensinar a seu filho que a palavra “não” é um advérbio de negação, pelo menos, não naquele momento. No processo de aquisição da linguagem, junto com a língua, aprendemos a (con) viver.

Mendonça (2006:203) chama a atenção para o fato de que:

[...] a aquisição de linguagem se dá a partir da produção de sentidos em textos situados em contextos de interação específicos e não da palavra isolada; ocorre, portanto, do macro para o micro. Mesmo quando apenas fala algumas palavras, a criança está, na verdade, produzindo discurso: é a interação com o outro que importa e é para isso que ela procura aprender a falar (e a escrever, posteriormente). O fluxo natural de aprendizagem é: da competência discursiva para a competência textual até a competência gramatical (também chamada por alguns de competência linguística). O isolamento de unidades mínimas – que é parte da competência gramatical – é um procedimento de análise e que só tem razão se retornar ao nível macro: na escola, analisar o uso de determinada palavra num texto só tem sentido se isso trazer alguma contribuição à compreensão do funcionamento da linguagem e, portanto, se auxiliar a formação ampla dos falantes.

A concepção de linguagem como forma de interação também deveria fundamentar o ensino de língua na escola. Como apontaram Genouvrier e Peytard (1985:146-147):

Como esperar então, para ser eficaz, que tomem forma algumas perspectivas claras que permitiriam à criança progredir simultaneamente na prática e no conhecimento da língua portuguesa? A pedagogia que se lhe impõe resulta numa pedagogia do esforço gratuito, isto é, numa pedagogia de classe (...) cuja dificuldade só aumenta a distância que separa as crianças de níveis sócio-culturais diferentes. Disciplina onde se movem às vezes com prazer desconcertante os alunos mais dotados – mas pode-se confundir educação com adestramento? – nossa gramática continua sendo, para a maioria, árida e desconcertante: seletiva no mau sentido do termo, e fiel nisso à tradição dos séculos XVIII e XIX, que ela perpetua.

A proposta apresentada por Geraldi (1991) de atividades de prática de análise linguística, como forma de produção de sentido, relacionadas às práticas de leitura e produção de texto, traz uma contribuição importante para os educadores, na medida em que redimensiona a questão sobre o ensino de língua e de gramática, levando em conta o conhecimento produzido pela linguística.

A sociolinguística também traz contribuições fundamentais para o ensino, uma vez que esclarece que a heterogeneidade é constitutiva de todas as línguas naturais e apresenta a teoria das variações linguísticas, base teórica que não pode faltar ao professor de língua.

Outra questão central para a discussão do tema ensino de língua é a concepção bakhtiniana de linguagem. De acordo com Bakhtin, linguagem e vida se fundem, uma está na outra, e não seria possível pensar em linguagem sem pensar na vida real, de pessoas reais. Essa concepção de linguagem como interação talvez seja o legado mais importante que Bakhtin (2003) nos deixou. Com essa perspectiva de linguagem, o conceito bakhtiniano de gêneros discursivos, atrelados às esferas das atividades humanas, constitui-se como uma fundamentação teórica indispensável aos educadores, sobretudo aos professores de língua.

Este trabalho tem como objetivo principal apresentar uma discussão sobre o ensino de língua portuguesa como língua materna, centrando-se no ensino de gramática, como o estudo que, além de outras significações, torna-se válido quando leva o aluno à percepção dos efeitos de sentido resultantes das construções linguísticas escolhidas numa enunciação.

Também é intuito deste trabalho verificar as diretrizes dos documentos oficiais desde 1986 até o presente momento e estabelecer paralelos entre esses documentos, que deveriam servir como orientadores da prática docente e dos princípios que compõem a base teórica subjacente a cada um deles, tanto do estado de São Paulo, quanto do governo federal, que vêm abordando o pensamento pedagógico e linguístico nas últimas décadas, considerando os diferentes contextos históricos e sociais em que esses documentos foram concebidos e publicados.

Com a intenção de ampliar o diálogo e verificar como vem ocorrendo o uso dos documentos oficiais do Estado de São Paulo no presente momento, foram ouvidos dez professores de língua portuguesa do ensino médio, que atuam em

escolas de uma cidade do Vale do Paraíba paulista, na rede oficial de ensino do Estado de São Paulo.

Os professores foram entrevistados para expor suas opiniões a respeito da nova Proposta Curricular (SÃO PAULO, 2008) e do Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2009), principalmente quanto ao ensino de gramática de acordo com esses documentos. Esta pesquisa procurou verificar, por meio da análise das respostas, os seguintes aspectos: i) uso do material; ii) sua utilidade; iii) modo de trabalhar gramática com apoio nesse material; iv) posição do professor em relação às diretrizes oficiais e, ainda, v) pistas sobre a formação do profissional.

Ao longo do trabalho, apontaremos contradições e desencontros que nos levam a dizer que o ensino de gramática permanece como “uma pedra no meio do caminho” de professores e de alunos.

Este trabalho está organizado em quatro capítulos entre a introdução e as considerações finais. No capítulo dois, são apresentadas reflexões sobre o ensino de língua portuguesa, fazendo um balanço das questões relativas ao ensino tradicional. Os objetivos do ensino de português e a questão da variação linguística também são abordados nesse capítulo.

O capítulo três apresenta um paralelo entre os documentos oficiais das últimas décadas: a Proposta Curricular para o ensino de Português – 1º grau (1986); a Proposta Curricular para o ensino de Português – 2º grau (1992), ambas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo; os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998); os PCN – Ensino Médio (2000) e os PCN + Ensino Médio (2002). O capítulo trata ainda da concepção sócio-histórica da linguagem, e apresenta os pontos de vista de Vygotsky e de Bakhtin sobre o tema.

No capítulo quatro, é comentada a nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008) e também o Caderno do Professor (2009).

O capítulo cinco traz as vozes dos professores entrevistados a respeito da nova Proposta Curricular (2008) e do Caderno do Professor (2009). Essas entrevistas são objeto de análise descritiva, complementada pela busca de pistas que indiquem a formação dos profissionais entrevistados e sua posição em relação ao ensino de português.

Por último serão apresentadas as considerações finais, com a intenção de fazer um balanço dos dados obtidos e de apontar possíveis caminhos que possam inovar o ensino de língua portuguesa em nossas escolas.

*Yo vivo de preguntar
Saber no puede ser lujo*

Silvio Rodriguez

2 CRÍTICA AO ENSINO TRADICIONAL

O ensino tradicional de língua, orientado por uma perspectiva gramatical e centrado numa atitude “corretiva” e preconceituosa em relação às formas não canônicas de expressão linguística (Brasil, 1998:18), tem sido motivo de preocupação para professores e objeto de investigação para pesquisadores já há algum tempo. Neves (1994:9) investigou 170 professores da rede oficial de ensino do estado de São Paulo sobre esse tema e constatou que todos os professores, de um modo ou de outro, “ensinam” gramática. Apesar das críticas e reflexões a respeito, sobretudo nas últimas décadas, o assunto continua polêmico, pois ainda há professores que utilizam como principal estratégia em suas aulas o ensino fundamentado na metalinguagem da gramática normativa. Conforme afirma Faraco (1991:20):

O ponto nevrálgico do ensino de português tem sido o estudo da teoria gramatical. Vale dizer, o aluno é capaz de passar 11 anos sem manter contacto direto com a língua em si. O que lhe oferecemos é apenas a meta-língua (conceitos, regras, exceções...), na ilusória certeza de estarmos ensinando a língua.

Opinião semelhante encontra-se em Geraldi (1991:77):

A maior parte do tempo e esforços gastos por professores e alunos durante o processo escolar, na assim chamada aula de língua portuguesa, é para aprender a metalinguagem de análise da língua, com alguns (e esporádicos) exercícios de língua propriamente ditos.

Outro autor que compartilha as mesmas opiniões é Travaglia (1997:101-102), quando afirma:

O ensino de gramática em nossas escolas tem sido primordialmente prescritivo, apegando-se a regras de gramática normativa [...]. Tais regras e exemplos são repetidos anos a fio como formas “corretas” e “boas” a serem imitadas na expressão do pensamento. [...] Observa-se também uma concentração muito grande no uso de metalinguagem no ensino de gramática teórica para a identificação e classificação de categorias, relações e funções dos elementos lingüísticos [...]. A maior parte do tempo das aulas é gasta no aprendizado e utilização dessa metalinguagem, que não avança, pois, ano após ano, se insiste na repetição dos mesmos tópicos gramaticais [...]

Castilho (1988:17-28) reúne as teorias sobre a língua e sobre a gramática em três grandes famílias:

Teoria um: a língua é uma atividade mental (= língua e cognição).

Teoria dois: a língua é uma estrutura (= língua e sistema).

Teoria três: a língua é uma atividade social (= língua e sociedade).

De acordo com o autor, a teoria um, desenvolvida pela gramática gerativa, compreende a língua como uma capacidade inata do homem. Para essa teoria, é a competência linguística que permite criarmos sentenças que nunca ouvimos, o que contraria o ponto de vista behaviorista (implícito na gramática estrutural) de que aprendemos a falar mais por um processo de reprodução que de criação. O objeto de estudo da gramática gerativa é a sentença, que se constitui pelo som, pelo significado e pela estrutura sintática e, segundo essa teoria, é o conjunto desses elementos que forma a língua. Castilho (1988:17-28) ressalta que “a sintaxe de Chomsky é o estudo do funcionamento da mente, muito mais do que o estudo de estruturas linguísticas concretas”.

Pensando no ensino de língua, a abordagem baseada na teoria um implica estudo descontextualizado, centrado na sentença como unidade linguística máxima, que não leva em conta os outros elementos textuais ou discursivos.

Segundo a teoria dois, a língua é uma estrutura composta por signos, organizados nos níveis fonológico, gramatical e discursivo. A gramática estrutural, de natureza descritiva, é a principal representante dessa teoria e concebe o enunciado como um produto acabado, como um sistema. Desse ponto de vista teórico, as línguas são compostas por classes, relações e funções e são organizadas nas seguintes unidades estruturais: fonema, morfema, palavra, sintagma e sentença.

De acordo com essa abordagem, não é necessário levar em conta o falante/sujeito historicamente situado nem a situação de enunciação em que os enunciados (estruturas) foram produzidos, e isso traz consequências indesejáveis para o ensino de língua, dada sua descontextualização e sua concepção de língua como um fenômeno homogêneo.

Para a teoria três, a língua é uma atividade social de interação entre locutores e interlocutores historicamente situados, localizados em espaços particulares. Por meio da língua, nós agimos uns sobre os outros.

Castilho (1988:21-22) ressalta que essa postura teórica levou à formulação da teoria da enunciação que, por assim dizer, “interdisciplinarizou” a linguística, e enumera uma série de teorias auxiliares que se acolhem nessa denominação:

[...] a língua como comunicação, a língua como um conjunto de funções socialmente definidas, a língua como um conjunto de atos de fala, a variação e a mudança como fenômenos inerentes à heterogeneidade da língua, e a língua como discurso.

A gramática funcional, representante dessa teoria, é definida pelo autor (CASTILHO, 1988:22) como:

[...] um conjunto de regras em que se procura correlacionar as classes, as relações e as funções com as situações sociais concretas em que elas foram geradas. Para situar a língua em seu contexto social, essa gramática ultrapassa o limite da sentença e avança na análise de sentenças contextualizadas em textos extensos.

Castilho (1988:22) explica que a gramática funcional

[...] “desencapsulou” a língua de seus rígidos limites estruturalistas e gerativistas, estabelecendo correlações entre os fatos gramaticais e os dados da comunidade que os gerou. Pode-se dizer que a Gramática Funcional reage contra a “pasteurização” da língua sustentada pelos que aderem de modo ortodoxo ao modelo da língua como uma atividade mental ou como uma estrutura.

Outra atividade da gramática funcional destacada pelo autor é a teoria da variação. De acordo com essa teoria, a variação é inerente às línguas naturais, e ela se dá nos espaços, concretamente configurados, os quais deixam marcas formais na atuação do locutor e interlocutor. Esses espaços são o geográfico, o social e o temático. A respeito da norma ou padrão, Castilho (1988:22) destaca que há sempre uma variedade social de maior prestígio, em face da qual as demais variedades sofrem discriminação.

A teoria três contribui de forma essencial para transformar a postura normativa no ensino de língua materna, numa postura pautada pela reflexão, pois

concebe a língua como atividade de interação social, compartilhada por sujeitos historicamente situados; avança os limites do estudo da sentença para o estudo de textos sempre contextualizados e compreende a variação como inerente às línguas naturais.

Com algumas diferenças em relação à exposição de Castilho, Possenti e Ilari (1987:7-15) trazem três definições de gramática que um professor de língua materna tem interesse em distinguir, e a partir das quais ele pode traçar suas estratégias:

1. conjunto de regras a serem seguidas para que se possa falar e escrever corretamente;
2. conjunto de regras que são seguidas;
3. conjunto de regras internalizadas.

A primeira definição refere-se às gramáticas normativas, que tratam da variedade padrão de uma língua. Possenti e Ilari (1987:7-15) chamam a atenção para o fato de que a grande maioria dos alunos, quando entra na escola, não domina essa variedade. Como a gramática normativa só faz sentido para quem já domina a variedade padrão, estrategicamente é a menos útil para se chegar ao domínio efetivo dessa variedade.

O segundo tipo de gramática tem como objetivo descrever as línguas como são faladas. Essa definição orienta o trabalho dos linguistas e, desse ponto de vista, nenhum dado linguístico pode ser desqualificado como vício ou erro, e essa é a principal diferença entre a atitude normativa das gramáticas tradicionais e a atitude descritiva das tentativas de generalização da linguística. Os autores incluem nessa perspectiva a questão da variação linguística. Tomando como exemplo as construções “a gente fomos”, “a gente foi” e nós fomos, eles destacam (POSSENTI; ILARI, 1987:13):

Não haverá preocupação em caracterizar nenhuma dessas formas como certa ou errada, mas sim, num segundo passo, em tentar determinar a distribuição social e contextual de cada uma dessas construções alternativas; se, no decorrer da investigação, verificar que existem entre os falantes, em relação a essas construções, avaliações positivas ou negativas, ou qualquer tipo de preconceito, a gramática descritiva registra mas não endossa.

Ainda sobre questões de variação linguística, Possenti e Ilari (1987:13) afirmam que a atitude descritivista dos professores é interessante, pois pode contribuir para identificar dificuldades reais no dialeto do aluno e

[...] essa mesma atitude permite perceber que construções correntes como “o homem que falei com ele” estão muito próximas da construção padrão “o homem com quem falei” e são igualmente complexas. Os autores concluem que a comparação e avaliação social de ambas é muito mais proveitosa do que esconder a primeira como uma espécie de vergonha.

Segundo Kato (1996:223), a construção “o homem que falei com ele” corresponde à denominada estratégia do pronome resumptivo, também conhecida como relativa copiadora, presente na língua portuguesa até o final do século XIX, apresentada em estudo diacrônico das relativas no português do Brasil, realizado por Tarallo (1983).

Bagno (1999:70-71), em obra que trata do preconceito linguístico, enfatiza:

É preciso garantir, sim, a todos os brasileiros o reconhecimento (sem o tradicional julgamento de valor) da variação lingüística, porque o mero domínio da norma culta não é uma fórmula mágica que, de um momento para outro, vai resolver todos os problemas de um indivíduo carente. É preciso favorecer esse reconhecimento, mas também garantir o acesso à educação em seu sentido mais amplo, aos bens culturais, à saúde e à habitação, ao transporte de boa qualidade, à vida digna de cidadão merecedor de todo respeito.

Castilho (2010:99) traz importantes reflexões sobre o ensino do português brasileiro como língua materna e sobre a condição do professor dessa disciplina:

As dificuldades econômicas do país explicam a evasão escolar tanto quanto o perfil do magistério público, ainda agarrado a um ensino estritamente gramatical. Baixos salários atuam em mão dupla: atraem para a profissão mestres de baixo nível cultural, que nem sempre frequentaram as boas universidades públicas, e os desestimulam a realizar um bom trabalho.

Prossegue o autor a questionar o nível cultural desse professor, afirmando que esse é um dos aspectos mais provocativos do ensino público na atualidade:

[...] o professor deveria falar a língua do Estado, a quem representa diante de seus alunos. Mas que variedade do português brasileiro falam esses professores? Certamente a variedade popular (CASTILHO,2010:99).

Castilho (2010:99) conclui essas reflexões alertando para o fato de que esse “é um complicador a mais nas discussões sobre o padrão linguístico que se deve ensinar nas escolas”.

Quanto à terceira definição, gramática como conjunto de regras internalizadas, Possenti e Ilari (1987:15) afirmam que, para produzir expressões linguísticas, um falante não atua nem por imitação nem por invenção, mas acionando um conhecimento implícito adquirido na comunidade em que vive. Essa gramática internalizada é o que permite ao falante adequar seu desempenho linguístico às mais variadas situações sociais.

Essas definições e concepções de gramática, que desmontam o mito de que gramática é uma só, a normativo-prescritiva (tradicional), deveriam respaldar a prática dos professores de língua portuguesa. São reflexões que apontam para uma mudança desejável na postura de professores de português, para que a escola se constitua efetivamente em um espaço mais plural e democrático, menos discriminatório e possa, assim, contribuir para uma formação crítica, voltada à cidadania. Conforme afirma Kleiman (1995:20), a escola é a mais importante das agências de letramento, o espaço no qual as mais diversas práticas sociais de eventos de letramento deveriam ocorrer.

Essas constatações levam-nos à questão da busca pela construção dos sentidos. É necessário encontrarmos formas de ensino que atribuam nexos para nossas vidas, num universo mais amplo que o da sala de aula, ou seja, formas de ensino que consigam romper com a velha rotina de automatização de habilidades tradicionalmente escolares (como: identificar/classificar).

Kleiman e Moraes (2002:34) partem da teoria marxista sobre o trabalho alienado para analisar a escola alienante. As autoras destacam: na escola pública brasileira também, na maioria das vezes, alunos e professores produzem algo cujo sentido lhes escapa; eles não se reconhecem no produto de seu trabalho.

Dado o alerta para a necessidade de contextualização do ensino de gramática às atividades de produção, leitura e escuta de textos, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) ainda ressaltam que, para a seleção dos conteúdos de análise linguística, a referência não pode ser a gramática tradicional, com tarefas enfadonhas e pouco estimulantes para os alunos (e para o professor), de reconstrução dos manuais de gramáticas escolares, como:

[...] o estudo ordenado das classes de palavras com suas múltiplas subdivisões, a construção de paradigmas morfológicos, como as conjugações verbais estudadas de um fôlego em todas as suas formas temporais e modais, ou pontos de gramática, como todas as regras de concordância, com suas exceções reconhecidas (BRASIL, 1998: 28-29).

Sobre a importância dos PCN para a educação no país, Castilho (2010:99) ressalta os estudos dos usos da linguagem com destaque para a língua falada:

Em 1999, o Governo Federal editou os Parâmetros Curriculares Nacionais, que representaram um grande avanço na política linguística, com sua ênfase nos usos da linguagem e na valorização da língua falada. Trata-se de um texto extraordinário, que tem motivado uma série de iniciativas de aprimoramento do ensino.

Em artigo que enfatiza a importância de se trabalhar o sentido, nas aulas de francês como língua materna, Charaudeau (1973:49-50), nos anos 70 do século XX, apresentava estas reflexões sobre o ensino de gramática:

En ce qui nous concerne nous ne pensons pas qu'il doive exister une classe de Grammaire en soi et pour soi, mais nous pensons au contraire que cette activité réflexive doit s'appliquer à l'occasion de tel ou tel exercice de Communication puisque la classe de Français nous semble devoir être essentiellement une classe de Communication.¹

Nessa década, a teoria da comunicação exerceu forte influência no ensino de língua. O modelo apresentado em Jakobson (1973:123), que apontava os fatores constitutivos do processo linguístico do ato de comunicação verbal esteve presente em quase todos os livros didáticos do país:

O REMETENTE envia uma MENSAGEM ao DESTINATÁRIO. Para ser eficaz, a mensagem requer um CONTEXTO a que se refere (ou “referente”, em outra nomenclatura algo ambígua), apreensível pelo destinatário, e que seja verbal ou suscetível de verbalização; um CÓDIGO total ou parcialmente comum ao remetente e ao destinatário (ou, em outras palavras, ao codificador e ao decodificador da mensagem); e, finalmente, um CONTACTO, um canal físico e uma conexão psicológica entre o remetente e o destinatário, que os capacite a ambos a entrarem e permanecerem em comunicação.

¹ Quanto a nós, não pensamos que deva existir uma aula de Gramática propriamente dita, mas julgamos, ao contrário, que esta atividade reflexiva deve aplicar-se ocasionalmente em determinados exercícios de Comunicação, pois para nós a aula de língua materna (Francês) deve ser essencialmente uma aula de Comunicação. (tradução de Norma Seltzer Goldstein)

A contribuição desse modelo proposto por Jakobson refere-se à incorporação do remetente; do destinatário (ainda que os considere como “codificador” e “decodificador” de mensagens, e não como “sujeitos” do processo de comunicação); do contato e, principalmente, do contexto, como elementos constitutivos do processo linguístico. Segundo Castilho (2010:67), Jakobson “tornou mais claro o lado social da comunicação, estabelecendo os seguintes fatores dessa operação: o emissor, o receptor, o tema, o código, o canal e a mensagem”. Em relação à concepção saussuriana do que deveria ser o objeto de estudo da linguística, isso representou um avanço importante para as reflexões nessa área do conhecimento, uma vez que os elementos contextuais são levados em consideração.

De acordo com Alkmim (2001:23), a constituição da tradição estruturalista, iniciada por Saussure, encarregou-se de excluir toda consideração de natureza social, histórica e cultural na observação, descrição, análise e interpretação do fenômeno linguístico. Ainda, segundo a autora:

É Saussure quem define a língua, por oposição à fala, como o objeto central da Linguística. Na visão do autor, a língua é o sistema subjacente à atividade da fala, mais concretamente, é o sistema invariante que pode ser abstraído das múltiplas variações observáveis da fala. Da fala, se ocupará a Estilística, ou, mais amplamente, a Linguística Externa. A Linguística, propriamente dita, terá como tarefa descrever o sistema formal, a língua. Inaugura-se, assim, a chamada abordagem imanente da língua, que, em termos saussurianos, significa afastar “tudo o que lhe seja estranho ao organismo, ao seu sistema”.

Castilho (2010:44) expõe os princípios da Gramática Descritiva que, segundo o autor, apresenta “dois grandes momentos, o da Gramática Tradicional e o da Gramática Estrutural”:

A Gramática Descritiva segue por aqui, (i) interpretando a língua como uma estrutura homogênea, composta por signos, os quais são identificados pelos contrastes que estabelecemos entre eles; (ii) distribuindo tais signos por unidades organizadas em níveis hierarquicamente dispostos: o fonológico, o morfológico e o gramatical.

A partir desses princípios, explica:

Para o estudo da língua assim concebida, não é necessário levar em conta o falante historicamente situado, pois o que interessa aqui é o enunciado que resulta da interação. O enunciado é visto como um produto acabado, como um sistema que importa entrever por detrás dos diversos usos linguísticos concretos (CASTILHO, 2010:44).

Para Saussure, o objeto de interesse para a investigação linguística é a *langue*, não a *parole*, porque aquela é independente do indivíduo. Partindo dessa concepção saussuriana a respeito do objeto de estudo da linguística, é possível dimensionar a importância da contribuição de Jakobson para o avanço da reflexão teórica quanto aos estudos da linguagem naquele período. No Brasil, a reforma na educação instituída pela LDB, em 1971, mudou o nome da disciplina língua portuguesa para “comunicação e expressão”. Segundo Louzada (1997), nessa época já os avanços nos campos da Teoria da Literatura e da Linguística refletiam-se no modo de conceber o ensino do idioma e da literatura. A autora relata que era dada ênfase para as análises e exercícios estruturais; para a identificação dos elementos comunicacionais (código, canal, emissor, receptor...); para a importância das funções da linguagem, entre outros.

Outro problema relacionado ao tipo de ensino tradicional, com todas as implicações de se ensinar a gramática normativa e sua metalinguagem, é a descontextualização. Com a finalidade de tratar de determinada questão gramatical, ensina-se por meio de frases soltas, fora de uma situação real de comunicação. A esse respeito, Bakhtin (1992:309) afirma que a oração, como unidade da língua, também é neutra, e não comporta aspectos expressivos: ela os recebe (mais exatamente, participa deles) somente dentro do enunciado concreto. Dessa forma, tem-se a sensação de que apenas nas aulas de língua fundamentadas no ensino de gramática tradicional é que se pretende ensinar língua a partir de frases isoladas, já que isso não ocorre nas demais circunstâncias envolvendo concretamente dois ou mais interlocutores, pois, como complementa Bakhtin, se uma palavra isolada é proferida com uma entonação expressiva, já não é uma palavra, mas um enunciado completo, realizado por uma única palavra (não há razão alguma de convertê-la numa oração). O autor explica, ainda, que:

[...] o estudo do enunciado, em sua qualidade de **unidade real da comunicação verbal**, também deve permitir compreender melhor a natureza das **unidades da língua** (da língua como sistema): as palavras e as orações (BAKHTIN, 1992:287, grifos do autor).

A respeito da necessidade de contextualização do ensino de gramática às atividades de produção, leitura e escuta de textos, os PCN (Brasil, 1998:28) alertam para o fato de que:

[...] não se justifica tratar o ensino gramatical desarticulado das práticas de linguagem. É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano – uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de terminologia. Em função disso, discute-se se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é o que, para que e como ensiná-la.

2.1 Objetivos do ensino de português

Questionando o que devemos ensinar aos alunos nas aulas de português, Bagno (2001:58-59) responde:

[...] devemos ensinar a **norma-padrão**. Já que só se pode **ensinar** algo que o aluno ainda não conhece, cabe à escola ensinar a **norma-padrão**, que não é língua materna de ninguém, que nem sequer é língua, nem dialeto, nem variedade [...]. Ensinar o padrão se justificaria pelo fato dele ter valores que não podem ser negados – em sua estreita associação com a escrita, ele é o repositório dos conhecimentos acumulados ao longo da história. Esses conhecimentos, assim armazenados, constituiriam a cultura mais valorizada e prestigiada, de que todos os falantes devem se apoderar para se integrar de pleno direito na produção/ condução/ transformação da sociedade de que fazem parte.

Possenti (1999:17) também defende que “o objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido”. O autor acrescenta ainda que “qualquer outra hipótese é um equívoco político e pedagógico”.

Marcuschi (2004:276) faz menção à situação, muitas vezes conflituosa, do ensino de língua. Para o autor, “a escola deve enfrentar a questão mais profunda de que algumas variantes são mais prestigiosas que outras”, e conclui afirmando que a escola deve “assumir que seu papel é sim trabalhar com a norma padrão, ou seja, a variedade culta e prestigiosa”.

Britto (1997:14), entretanto, assume posição distinta da de outros autores quanto ao que seria o objetivo do ensino de língua. Para o autor, essa é uma questão política, de redefinição do objeto de ensino:

O ensino de língua, inclusive no que diz respeito à reflexão metalingüística e aos conhecimentos da língua enquanto fenômeno, não se confunde com a apresentação formal de uma teoria gramatical nem se limita ao nível da

frase; e, considerando equivocada e ideológica a associação entre norma culta e escrita e a inexistência de uma modalidade unificadora das variedades faladas do português, não faz sentido insistir que o objetivo da escola é ensinar o chamado português padrão. O papel da escola deve ser o de garantir ao aluno o acesso à escrita e aos discursos que se organizam a partir dela.

Em outra obra, o autor explica melhor sua convicção, afirmando "que participar da sociedade de escrita implica muito mais que dispor de um conhecimento sobre uma variedade lingüística" e prossegue:

Saber usar a escrita, objetivamente, quer dizer: poder ler e ler jornais, revistas, livros, documentos e outros textos que fazem parte de sua profissão, crença, participação político-cultural-social; conhecer e aplicar recursos característicos da escrita (sínteses, resumos, quadros, gráficos, fichas, esquemas, roteiros) e usar em suas atividades (inclusive de leitura e redação de textos) de acordo com a necessidade; escrever o que precisa (avisos, bilhetes, cartas, textos de avaliação, relatórios, registros, documentos, etc.), tanto para a vida pessoal como para a ação social e profissional; usar estratégias próprias da escrita, para a organização de sua vida, fazendo anotações, monitorando a leitura, planejando sua ação; avaliar seus escritos e leituras, considerando os objetivos e a situação; participar de situações em que predomina a oralidade escrita, sabendo intervir e atuar nesse contexto.

Nesse sentido, aprender a escrita supõe o letramento do sujeito – letramento entendido como a condição de quem interage com diferentes discursos, saberes e comportamentos articulados em função da cultura escrita (BRITTO, 2003:43).

Dessa forma, o autor trata também da questão da autonomia que o sujeito conquista e desenvolve por meio de várias práticas de letramento, nas mais diferentes atividades sociais em que esteja envolvido. De acordo com Mortatti (2004:98):

Letramento está diretamente relacionado com a língua escrita e seu lugar, suas funções e seus usos nas sociedades letradas, ou, mais especificamente, grafocêntricas, isto é, sociedades organizadas em torno de um sistema de escrita e em que esta, sobretudo por meio do texto escrito e impresso, assume importância central na vida das pessoas e em suas relações com os outros e com o mundo em que vivem.

Ainda a respeito de letramento, Kleiman (1995:15-16) esclarece:

O conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o "impacto social da escrita" [...]

dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências **individuais** no uso e na prática da escrita.

Kleiman (1995:16), nesse trecho, destaca a concepção de Paulo Freire que atribuía à alfabetização a capacidade de “levar o analfabeto a organizar reflexivamente seu pensamento, desenvolver a consciência crítica, introduzi-lo num processo real de democratização da cultura e de libertação”. A autora afirma ainda que esse sentido ficou restrito aos meios acadêmicos.

Britto (2003:96) também chama a atenção para a questão da exclusão que, como afirma, é sócio-histórica, e não linguística:

A exclusão linguística resulta da exclusão social e econômica e não será porque fala como falam os privilegiados (como se isto fosse possível sem que se mudem as próprias condições de vida do indivíduo) que o pobre deixará de ser pobre. [...]

O domínio da norma culta não resulta, ao contrário do que pensa o senso comum realimentado continuamente pela prática normativa, da escolarização massiva ou do respeito à norma canônica por parte dos meios de comunicação [...], mas da convivência com situações sociais próprias do segmento social que se identifica com ela. Não há dúvida de que a manipulação intensa de discursos escritos, cujo padrão se aproxima da norma culta e lhe serve de referência, contribui para seu domínio, mas esta prática se articula com um conjunto de condições sócio-econômico-culturais.

Bagno (2001:10) estabelece uma interessante distinção entre “ensinar português” e “estudar o brasileiro”. Para o autor, “ensinar português” refere-se à prática tradicional e ideológica de perpetuação injusta e injustificável de um conjunto de mitos sem fundamento, tais como: português é muito difícil; brasileiro não sabe português; falamos uma língua “emprestada” que não respeitamos e que, ao contrário, “abastardamos” o tempo todo. Segundo Bagno (2000:48), o mito, fundamentalmente acrítico, é a ideologia sintetizada em pequenas falas. Despolitizado, des-historicizado, desdialetoizado, o mito é um estranho fóssil vivo. De acordo com o autor:

Ensinar português significa, na prática pedagógica tradicional, inculcar um conjunto quase interminável de prescrições sintáticas consideradas “corretas”, impor uma série de pronúncias artificiais que não correspondem a nenhuma variedade linguística real, cobrar o conhecimento (ou, melhor, a memorização mecânica e estéril, a decoreba inútil) de uma nomenclatura falha e incoerente, junto com definições contraditórias e incompletas. Ao mesmo tempo, ensinar português é tentar convencer o aluno de que todas

as formas de uso da língua – fonéticas, morfológicas, sintáticas, semânticas, lexicais – divergentes daquelas apresentadas na gramática normativa constituem erros, são “língua de índio”, são “fala estropiada”, ou simplesmente não são português (BAGNO, 2001: 9).

O autor prossegue, explicando as consequências dessa prática para a auto-estima linguística da população brasileira, refém desses mitos que se perpetuam:

Ensinar português, sob essa ótica, é transmitir – consciente ou inconscientemente – uma ideologia linguística que prega a incompetência da grande maioria dos brasileiros em falar “a língua de Camões”, que acusa todos eles de contribuírem desastrosamente para a “ruína do idioma”. Uma ideologia que menospreza as identidades individuais (afinal, falar errado é o mesmo que ser errado) e esmaga a auto-estima dos cidadãos. Uma ideologia que provoca na gente uma profunda auto-aversão, um sentimento de desgosto por nosso próprio modo de falar, de pensar e, mais uma vez, de ser (BAGNO, 2001:9-10).

Geraldi (1999:57-58) chama a atenção para o fato de que, por razões históricas e culturais:

[...] a quase absoluta totalidade da experiência histórica acumulada (e que hoje são conhecimentos disponíveis) vem expressa numa variedade linguística que não é aquela dominada pelas camadas populares. As classes dominadas, trabalhando para a sustentação, na produção de riquezas, não deixam de produzir cultura, cosmovisões, reflexões. Mas o registro de tal produção, quando disponível, é mediado pela forma de registro (e de fala) da classe dominante.

Essas reflexões têm estreita relação com a definição do papel que o ensino de português pode desempenhar no processo de desenvolvimento do aluno para que se torne um sujeito autônomo nas várias atividades e práticas de letramento. Essa definição depende de uma série de fatores, dentre eles, das opções político-pedagógicas da escola e, principalmente, das concepções teóricas, da visão de mundo e das opções feitas pelo professor. As escolhas, é bom lembrar, implicam contradições e conflitos. Como expõe Valls (1991: 56):

A ética se preocupa [...] com as formas humanas de resolver as contradições entre necessidade e possibilidade, entre tempo e eternidade, entre o individual e o social, entre o econômico e o moral, entre o corporal e o psíquico, entre o natural e o cultural e entre a inteligência e a vontade. Essas contradições não são todas do mesmo tipo, mas brotam do fato de que o homem é um ser sintético, ou, dito mais exatamente, o homem não é

o que apenas é, pois ele precisa **tornar-se** um homem, realizando em sua vida a síntese das contradições que o constituem inicialmente.

De acordo com Valls (1991:61), as escolhas geram angústia, que se traduz como possibilidade. A escola é uma instituição social que precisa fazer opções sobre qual deve ser o seu papel; sendo assim, os conflitos existentes na escola são parte dos conflitos existentes na sociedade. Bagno (2000:149) define bem essa questão:

É essa oposição entre **norma-padrão** e **variedades cultas** que instaura, no ensino, o que chamo **dramática da língua portuguesa**, isto é, o conflito entre os usos reais da língua e a obrigação, sentida quase unanimemente pelos professores, de fazer cumprir um conjunto de regras que praticamente nenhum falante respeita em sua integralidade [...].

O autor esclarece ainda que “ensinar a norma-padrão não quer dizer simplesmente levar o aluno a conhecer todas as suas regras, a familiarizar-se com elas, a fazer ele saber aplicá-las com precisão e adequação”:

Defendo um **ensino crítico** da norma-padrão. E para empreender essa crítica, é necessário despejar sobre o pano de fundo homogêneo do cânon linguístico a heterogeneidade da língua realmente usada. Para tanto, a escola deve dar espaço ao máximo possível de manifestações linguísticas, concretizadas no maior número possível de gêneros textuais e de variedades de língua: rurais, urbanas, orais, escritas, formais, informais, cultas, não-cultas, etc (BAGNO, 2000: 156-157).

Antunes (2007:21) chama a atenção para a redução e a “simplificação que os fatos linguísticos sofrem na escola” e alerta para o fato de que essa redução fortalece os preconceitos linguísticos, sobretudo quanto ao ensino da gramática. A autora enfatiza, ainda, que esses são equívocos, pois

[...] vão desde a crença ingênua de que, para se garantir eficiência nas atividades de falar, de ler e de escrever, *basta estudar gramática* (quase sempre nomenclatura gramatical), até a crença, também ingênua, de que *não é para se ensinar gramática* [grifos no original].

A autora é outra voz que evidencia o caráter da gramática como “uma área de grandes conflitos”:

Conflitos internos, oriundos da própria natureza dos fatos linguísticos. Conflitos externos, oriundos de fatores históricos que concorrem para a

constituição dos fatos sociais (a língua é um deles; não esqueçamos) (ANTUNES, 2007:22).

Desse modo, Antunes (2007:22) conclui que “a língua não pode ser vista tão simplistamente, como uma questão, apenas, de *certo* e *errado*”, mas que ela é muito mais que isso, “é parte de nós mesmos, de nossa identidade cultural, histórica, social”:

É por meio dela que nos socializamos, que interagimos, que desenvolvemos nosso sentimento de pertencimento a um grupo, a uma comunidade. É a língua que nos faz sentir pertencendo a um espaço.

Os PCN (BRASIL, 1998:30) também defendem que é papel da escola ensinar a língua padrão:

Tomar a língua escrita e o que se tem chamado de língua padrão como objetos privilegiados de ensino-aprendizagem na escola se justifica, na medida em que não faz sentido propor aos alunos que aprendam o que já sabem. Afinal, a aula deve ser o espaço privilegiado de desenvolvimento de capacidade intelectual e linguística dos alunos, oferecendo-lhes condições de desenvolvimento de sua competência discursiva. Isso significa aprender a manipular textos escritos variados e adequar o registro oral às situações interlocutivas, o que, em certas circunstâncias, implica usar padrões mais próximos da escrita.

Bagno (2000:157) chama a atenção para o fato de que o ensino crítico da norma-padrão:

[...] implica um **questionamento da legitimidade da norma-padrão**, uma abordagem dos processos históricos, sociais e políticos que levaram à constituição do cânon linguístico. No plano estritamente linguístico, implica mostrar, cientificamente, de que modo a norma-padrão é uma tentativa de conservação de formas linguísticas ultrapassadas, que não são nem melhores, nem mais bonitas, nem mais lógicas que as formas presentes nas variedades reais, mas apenas consagradas pelo uso de segmentos privilegiados da sociedade [...] Se for preciso, até, mostrar as “aberrações” da gramática normativa, suas inconsistências e incoerências, suas definições falhas [...] e também de que forma muitas das construções condenadas como “erro” demonstram ser muito mais eficientes para a comunicação de conteúdos e para a interação verbal do que as formas canônicas conservadoras.

Isso não quer dizer refazer com os alunos todo o percurso da gramática normativa, mas trazer a reflexão sobre a língua para a sala de aula, incluindo nessa

reflexão o maior número possível de variedades linguísticas, em vez de eleger uma única variedade como objeto de estudo, excluindo todas as demais.

Para que o ensino de gramática não aconteça de forma descontextualizada, ele poderia (ou deveria) ocorrer a partir das produções textuais dos alunos, dependendo da necessidade e das dificuldades encontradas por eles. Para que esta proposta seja viabilizada, o trabalho com os gêneros discursivos parece ser bastante adequado.

2.2 Sobre variação linguística

A questão da variação linguística é também uma questão político-ideológica, seja em sentido mais amplo, ou relativo à política educacional ou política linguística de um país. Portanto, é um dos temas mais importantes para o debate sobre o ensino de língua portuguesa, que vem ocorrendo, aproximadamente, desde a década de 1980.

Goldstein (1998:11) destaca a questão da variação linguística ao propor reflexões sobre a formação do professor de língua portuguesa:

Existe não apenas uma, mas várias “línguas portuguesas”. Uma delas é o dialeto que a criança traz para a escola e que deve ser respeitado. Além dessa, existem outras variantes, cada qual adequada a uma situação específica. A variante culta é a mais prestigiada socialmente. A escola tem a obrigação de familiarizar o estudante com a norma culta padrão. Para muitos alunos, será a única oportunidade para essa aprendizagem. No entanto, tem-se de ter presente que a norma culta é uma das possibilidades de uso da língua, havendo outras igualmente importantes. O professor de Língua Portuguesa deve ter permanentemente consciência da variação linguística em sala de aula. Dessa forma, ele trabalhará com textos dos mais diferentes tipos, redigidos em variados registros de linguagem. Não se podem esquecer a língua oral e seus registros específicos.

A autora (GOLDSTEIN,1998) enfatiza o espaço escolar como privilegiado, quando não único, para o contato de muitos alunos com a norma culta. As implicações decorrentes desse fato para o ensino de língua portuguesa são evidentes, uma vez que uma das responsabilidades da escola é proporcionar esse contato aos alunos.

Castilho (2010:74) apresenta a teoria da variação e mudança, desenvolvida por William Labov, que “sistematizou a percepção da língua como um fenômeno

intrinsecamente heterogêneo, e portanto não autônomo”. O autor explicita os espaços em que atuam locutor e interlocutor:

- (i) Espaço geográfico: há uma correlação entre a região de que procedem os falantes e marcas específicas de sua produção linguística (...)
- (ii) Espaço social: outra correlação se estabelece entre fatos linguísticos e o espaço coletivo em que se movem os falantes (o que acarreta as variedades *fala culta* x *fala não culta*), o espaço intraindividual (donde as variedades de *registro*, devidas aos diferentes graus de formalismo que envolvem os locutores: *língua coloquial* x *língua refletida*) e o espaço individual, de que resultam os *socioletos* (linguagem dos jovens e dos velhos, linguagem dos homens e das mulheres).
- (iii) Espaço temático: a forma de elaborar os tópicos conversacionais ou textuais matiza igualmente os materiais linguísticos selecionados, dando origem à *linguagem técnica*, por contraste com a *linguagem corrente*, ao *discurso pessoal* ou *definido*, por contraste com o *discurso impessoal* ou *indefinido* etc.

Destaca-se a concepção de heterogeneidade como característica intrínseca a todas as línguas naturais. Ou seja, se há língua, há variação.

Bagno (2001:41), em sua constante luta contra qualquer forma de intolerância e preconceito, lembra, sobretudo aos mais conservadores e resistentes, que “toda língua, qualquer língua, em qualquer momento histórico, em qualquer lugar do mundo, nunca é uma coisa compacta, monolítica, uniforme. A principal característica das línguas humanas é sua heterogeneidade”. Com relação ao campo científico que trata da variação linguística, Bagno (2001:43) explica:

A Sociolinguística, com este nome e com sua configuração teórica metodológica atual, surgiu na década de 1960 nos Estados Unidos graças sobretudo aos trabalhos de William Labov. A Sociolinguística veio mostrar que toda língua **muda** e **varia**, isto é, muda com o tempo e varia no espaço, além de variar também de acordo com a situação social do falante.

Todos os falantes estão constantemente submetidos a uma avaliação social quanto à variedade linguística que estão utilizando para se expressar no momento de uma interação verbal. Como afirma Gnerre (1987: 4), “uma variedade lingüística “vale” o que “valem” na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais”. Bagno (2000:63), na mesma direção de Gnerre, complementa:

De acordo com uma noção que já se tornou quase um clichê dos estudos sociolingüísticos, o que importa não é o **que se diz**, mas **quem diz o quê a quem**. Todo o preconceito que pesa sobre uma variedade linguística é mero reflexo do preconceito social que pesa sobre seus falantes. [...] Podemos dizer, portanto, que onde tem **variação** também tem **avaliação**.

Antunes (2007:104) destaca que “o bom uso da língua”, como defende a linguística, “é aquele adequado às condições de uso”, e explica:

Existem situações sociais diferentes; logo, deve haver também padrões de uso da língua diferentes. A variação, assim, aparece como uma coisa inevitavelmente normal. Ou seja, existem variações linguísticas não porque as pessoas são ignorantes ou indisciplinadas; existem porque as línguas são fatos sociais, situadas num tempo e num espaço concretos, com funções definidas e, como tais, são condicionados por esses fatores. Além disso, a língua só existe em sociedade, e toda sociedade é inevitavelmente heterogênea, múltipla, variável e, por conseguinte, com usos diversificados da própria língua.

Dessa forma, Antunes (2007:104) explicita que não há razão para se “endeusar” ou para se “absolutizar” a norma culta, mas considerá-la uma opção a mais, que deve estar disponível “quando a situação assim o exigir”.

Britto (2003:39) é outro autor que também combate de forma veemente o preconceito, como se pode constatar nesta passagem:

O preconceito lingüístico, diferentemente de outras formas de discriminação, não tem sido combatido. Quando se ridiculariza em público uma pessoa por seu jeito de falar, o agente do preconceito é avaliado positivamente, como se fosse culto, inteligente, enquanto o agredido é avaliado negativamente, como se fosse ignorante, estúpido.

Sobre esse comportamento de discriminação social, Gnerre (1987:18) já alertava para o fato de que,

[...] segundo os princípios democráticos nenhuma discriminação dos indivíduos tem razão de ser, com base em critérios de raça, religião, credo político. A única brecha deixada aberta para a discriminação é aquela que se baseia nos critérios da linguagem e da educação.

Esse alerta tem, para o professor de português, o peso de dupla responsabilidade, como educador e como especialista em linguagem e, por essas duas razões, a necessidade e o dever ético, pela própria natureza de sua profissão,

de combater e repudiar toda e qualquer manifestação preconceituosa ou discriminatória, especificamente, de preconceito linguístico.

Geraldi (1999:57), sobre essa questão, constata: “parece que quanto mais se desenvolvem as pesquisas sociolingüísticas, mais se comprova que as variedades são estigmatizadas na mesma medida da estigmatização social de seus falantes”.

Os professores, especialmente os professores de português, precisariam já ter superado essa questão, refletindo sobre os avanços científicos de sua área de atuação profissional, como é o caso da Sociolinguística, que demonstrou que toda língua está constantemente em movimento, que toda língua é heterogênea, que a variação linguística é inerente a todas as línguas e, ainda, que nenhuma variedade linguística é “melhor” nem “mais importante” que outras.

Como não poderia deixar de ser, os PCN também dão destaque para a questão da variação linguística, tema fundamental para se pensar de forma mais ampla as questões de ensino de língua em nosso país, como se observa na seguinte passagem:

[...] não se pode mais insistir na idéia de que o modelo de correção estabelecido pela gramática tradicional seja o nível padrão de língua ou que corresponda à variedade lingüística de prestígio. Há, isso sim, muito preconceito decorrente do valor atribuído às variedades padrão e ao estigma associado às variedades não-padrão, consideradas inferiores ou erradas pela gramática (BRASIL, 1998: 31).

Esse trecho dos PCN evidencia a relação existente entre a gramática tradicional e a questão da variação linguística. Dessa relação resulta um grande equívoco, que interfere diretamente no processo de ensino-aprendizagem de língua. Bagno (2001:11) também se refere a essa confusão:

Porque esta tem sido a confusão que se perpetua na cultura ocidental há muitos e muitos séculos: a confusão entre **gramática** e **língua**, que são duas coisas totalmente diferentes. As pessoas sempre foram levadas a acreditar, ingenuamente, que era preciso conhecer detalhadamente a nomenclatura gramatical para poder fazer um bom uso dos recursos da língua. Ora, desde quando saber o nome das coisas é garantia de fazer o melhor uso delas? Desde quando saber o nome de todas as peças de uma máquina significa, automaticamente, saber operar essa máquina?

Outra ambiguidade, com implicações para o ensino de língua, ocorre com o uso dos termos “norma culta” e “norma-padrão”, usados como termos sinônimos,

indistintamente, por muitos autores. Bagno (2001:39) esclarece que “normas cultas” são variedades utilizadas por falantes cultos, assim chamados por critérios científicos estabelecidos pela Sociolinguística, portanto são reais, enquanto “norma-padrão”, “como o próprio nome já indica, não é uma língua, mas sim um “modelo” de língua, um ideal de língua, um padrão de comportamento linguístico que, supostamente, deveria ser seguido por todos os falantes do idioma. O autor resume, assim, a sua posição (BAGNO, 2001:40-41):

[...] De um lado, coloco a **norma-padrão**, que não existe concretamente, que não é falada nem escrita por ninguém em sua integralidade: é só um conjunto de regras, de preceitos, que servem de modelo. Do outro lado, coloco as **variedades cultas** da língua, que existem de verdade, que são faladas pelas pessoas cultas do Brasil.

*Soy todo lo que se junta
Para vivir y soñar*

Silvio Rodríguez

3 DA PROPOSTA CURRICULAR DE 1986 AOS PCN

Lá se vão mais de vinte anos desde a publicação da primeira versão da Proposta Curricular para o ensino de Língua Portuguesa -1º grau, em 1986 (a edição utilizada neste trabalho é a de 1992). O país vivia, então, um momento histórico particular: o fim de vinte anos de ditadura militar e o início de um período de redemocratização. Conforme a narrativa de Freitas (2004:38-39):

Os anos 80 marcaram, no Brasil, o final do regime militar. As suas marcas de esgotamento já se faziam visíveis ao término da década de 70. O bloco dominante começou a apresentar rachaduras e as camadas populares aproveitaram a situação para pressionar e exigir a redemocratização do país [...]. Continuando o período de distensão, já iniciado na década anterior, promoveu-se a anistia ampla, geral e irrestrita, o restabelecimento dos direitos políticos e a abertura democrática.

Freitas (2004:39-40) destaca que “a anistia política permitiu a reintegração de intelectuais e educadores às universidades brasileiras”, lembrando que isso significou “um novo ânimo para a retomada das discussões pedagógicas” no país.

O desejo de milhões de brasileiros para que pudessemos eleger por via direta o presidente da república não se concretizou naquele momento, mas o movimento popular, conhecido como movimento pelas eleições diretas (“diretas-já”), teve efeitos surpreendentes em nossa sociedade, que ansiava por liberdade, democracia e respeito à cidadania. Kotscho (2006:116) testemunha esse período da história recente do país, referindo-se ao ano de 1983:

Mais um ano estava chegando ao fim sem nenhuma perspectiva de mudança, sem esperanças, só lamentos por toda parte. Era preciso modificar tudo, começar de novo, virar o Brasil de cabeça para baixo. A única bandeira que pintava no horizonte escuro, acenando timidamente, era essa das eleições diretas – o primeiro passo, sabíamos todos, para a reconstrução deste rico e belo país, dilapidado, humilhado, torturado, quase dizimado pela ditadura daqueles últimos vinte anos, mas ainda de pé, com vergonha na cara.

Ainda, conforme o relato de Freitas:

Com mais liberdade de expressão, mobilizou-se a sociedade civil e surgiram diversos movimentos sociais entre estudantes, professores, mulheres, operários, trabalhadores em geral. Multiplicaram-se as greves, ampliaram-

se as contestações, alternando-se as manifestações de rua nos grandes centros, culminando com a “Campanha das Diretas Já”, que congregou setores de luta como CUT, Conclat, Andes, UNE e entidades liberais como OAB, ABI e partidos de oposição. O povo brasileiro saiu às ruas exigindo mudanças, congregando todas as classes sociais e profissionais, concentrando suas esperanças na eleição de um novo presidente, como única forma de mudar o país. Em 1985, Tancredo Neves foi eleito pelo Colégio Eleitoral, mas sua morte frustrou as esperanças do povo brasileiro (FREITAS, 2004:39).

A autora prossegue com seu depoimento sobre aquele momento da história em nosso país:

Sarney, ao assumir o governo, comprometeu-se a colocar em prática as estratégias elaboradas por Tancredo, a favor do país. Entretanto as promessas não foram cumpridas e as decepções foram se acumulando com os sucessivos fracassos dos planos econômicos, com a não-realização de uma reforma agrária justa, com o adiamento da lei de greve, com o insucesso no controle de preços, enquanto os recursos para os planos sociais não chegavam ao seu destino (FREITAS, 2004:39).

Embora o sentimento de decepção fosse quase generalizado, um fato político gerava grande expectativa: a eleição de uma Assembléia Nacional Constituinte, que teria por finalidade a elaboração de uma nova Constituição para o país, que pudesse responder aos anseios de liberdade e de democracia de que a população brasileira tanto necessitava.

A escola não podia estar fora desse clima de debates e de (re) construção de identidades com (re) definições de papéis e de responsabilidades sociais da então chamada “nova república”:

Foram organizados grupos com o objetivo de repensar o papel do educador na sociedade, em busca de um novo pensamento, uma nova Educação, nascida da própria organização do meio educacional. As teorias crítico-reprodutivistas e as várias vertentes da Pedagogia Nova foram sendo criticadas e substituídas por um pensamento pedagógico inspirado numa concepção democrática e socialista de mundo. A escola, a partir dessa nova concepção, passou a ser vista como o local de contradições que cumpre a função de socializar a cultura, isto é, o saber gerado historicamente pela humanidade. O próprio processo de democratização ampliou as oportunidades educacionais, embora a escola não tenha se mostrado competente para atender às camadas populares, aumentando o fracasso escolar. A Educação continuou a não ser uma meta prioritária do governo e as dificuldades do setor permaneceram. [...]

Travou-se, portanto, uma luta real para se definir uma nova função da escola a partir da reflexão sobre a sua realidade concreta, emergindo daí novas tendências pedagógicas que, vinculadas aos interesses populares e preocupadas com a construção de uma sociedade verdadeiramente

democrática, pensaram a Educação de uma maneira mais crítica, mais participativa e transformadora (FREITAS, 2004:40).

Nesse contexto, as condições históricas e sociais possibilitaram a construção do documento intitulado Proposta Curricular para o ensino de Língua Portuguesa -1º grau, no Estado de São Paulo, bem como de outras propostas curriculares elaboradas nos demais estados do país.

Especificamente quanto à reflexão sobre o ensino de língua em nosso país, os PCN (BRASIL, 1998) apresentam uma contextualização histórica desse período:

A nova crítica do ensino de Língua Portuguesa [...] só se estabeleceria mais consistentemente no início dos anos 80, quando as pesquisas produzidas por uma lingüística independente da tradição normativa e filológica e os estudos desenvolvidos em variação lingüística e psicolingüística, entre outras, possibilitaram avanços nas áreas de educação e psicologia da aprendizagem, principalmente no que se refere à aquisição da escrita. Este novo quadro permitiu a emergência de um corpo relativamente coeso de reflexões sobre a finalidade e os conteúdos do ensino de língua materna. [...]

É neste período que ganha espaço um conjunto de teses que passam a ser incorporadas e admitidas, pelo menos em teoria, por instâncias públicas oficiais. A divulgação dessas teses desencadeou um esforço de revisão das práticas de ensino da língua, na direção de orientá-las para a ressignificação da noção de erro, para a admissão das variedades linguísticas próprias dos alunos, muitas delas marcadas pelo estigma social, e para a valorização das hipóteses linguísticas elaboradas pelos alunos no processo de reflexão sobre a linguagem e para o trabalho com textos reais, ao invés de textos especialmente construídos para o aprendizado da escrita. O resultado mais imediato desse esforço de revisão foi a incorporação dessas idéias por um número significativo de secretarias de educação estaduais e municipais, no estabelecimento de novos currículos e na promoção de cursos de formação e aperfeiçoamento de professores (BRASIL, 1998: 17-18).

Um dado relevante acerca da elaboração da Proposta Curricular de 1986 é que o processo contou com a participação de professores da rede estadual de ensino e de docentes de diversas universidades (Usp, Unesp, Unicamp, Puc/SP), além da equipe técnica de língua portuguesa da CENP. Esse debate entre professores da rede e professores universitários, reivindicação antiga e constante de ambas as partes, possibilitou reflexões sobre implicações teóricas quanto à prática docente em sala de aula. Vale lembrar que, antes da elaboração conjunta dessa Proposta, os documentos oficiais eram os “guias curriculares” que, como o próprio nome já diz, “guiavam” todo o processo educacional, com a discriminação de todo o

conteúdo que deveria ser ministrado para cada série e, além disso, eram elaborados nos "gabinetes", sem a participação concreta dos professores.

Castilho (2010:99) também apresenta um relato desse processo de elaboração da Proposta Curricular:

[...] No caso de São Paulo, a partir do final da década de 1970 passaram a ser formuladas – com a ajuda das três universidades oficiais paulistas – as Propostas Curriculares, objetivando orientar os professores em suas práticas e servindo de roteiro para os cursos de atualização que continuamente o Estado ministra.

Prosseguindo seu relato, Castilho (2010:99) cita o ano de 1978, data em que foram discutidas e aprovadas as Propostas Curriculares para o segundo grau (atualmente ensino médio) e foram publicados, nesse mesmo ano, os subsídios para a implantação das propostas. O autor comenta ainda que só dez anos mais tarde saíam as Propostas Curriculares para o primeiro grau (atualmente, ensino fundamental) e ressalta que, nessas propostas, o texto era destacado como “a primeira realização da língua”.

Os PCN apresentam, nessa contextualização do período, as principais críticas feitas ao ensino tradicional na época:

- a desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos;
- a excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto;
- o uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais;
- a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão;
- o ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos lingüísticos em frases soltas;
- a apresentação de uma teoria gramatical inconsistente — uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada (BRASIL, 1998:18).

Rojo e Cordeiro (2004:7-8) também apresentam uma contextualização a respeito da trajetória do ensino de língua portuguesa nas últimas décadas:

Não é de hoje que circula e é aceita, no Brasil, a idéia de que o **texto** – seja como material concreto sobre o qual se exerce o conjunto dos domínios de aprendizagem, sobretudo leitura e produção de textos, seja como objeto de ensino propriamente dito – é a base do ensino-aprendizagem de língua portuguesa no ensino fundamental. Já desde a década de 1980, esse princípio foi sendo afirmado por diversas propostas curriculares e programas, em diferentes estados do Brasil [...] o texto como objeto de

ensino ou como material sobre o qual se desdobra um ensino procedimental (“processual”), em leitura e compreensão de textos e em produção de textos, afirma-se juntamente com o deslocamento dos eixos do ensino-aprendizagem de língua materna: de um ensino normativo, que priorizava a análise da língua e a gramática, para um ensino procedimental, em que os usos da língua escrita, em leitura e redação, são também valorizados; preconiza-se, também, uma análise gramatical ligada a esses usos textuais: as atividades epilingüísticas.

As autoras explicam ainda que, de acordo com essa perspectiva, “o texto era tomado como objeto de uso, mas não de ensino” (ROJO; CORDEIRO, 2004:8), o que só viria a ocorrer a partir da publicação dos PCN.

De acordo com Franchi (2006:95), “todas as primeiras séries da vida escolar deveriam estar voltadas, prioritariamente, para as atividades lingüística e epilingüística”. Para o autor, as atividades linguísticas correspondem ao uso pleno e significativo da linguagem e, quanto às epilinguísticas:

Chamamos de atividade epilingüística a essa prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas lingüísticas de novas significações (FRANCHI, 2006:97).

A participação do Professor Carlos Franchi na elaboração da Proposta Curricular de Língua Portuguesa e de outros documentos que se tornaram clássicos, como Criatividade e Gramática (1988); Mas o que é mesmo gramática (1991), foi de fundamental importância para a consolidação das bases teóricas que deveriam promover as mudanças no ensino de língua divulgadas nesses documentos.

Travaglia (1997:33-34) relaciona as atividades linguísticas, as epilinguísticas e as metalinguísticas a três tipos de gramática: a gramática explícita ou teórica, a reflexiva e a implícita. Avalia que essa relação entre os três tipos de gramática e os três tipos de atividade é muito produtiva para a questão do ensino de língua. De acordo com o autor, as atividades linguísticas são “atividades de construção e/ou reconstrução do texto que o usuário realiza para se comunicar”. Travaglia estabelece relação entre esse tipo de atividade e a gramática de uso, uma vez que “ocorre quando o usuário da língua utiliza de forma automática a sua gramática internalizada, a gramática da língua que ele internalizou em sua história de vida”. Quanto às atividades epilinguísticas, o autor afirma:

[...] são aquelas que suspendem o desenvolvimento do tópico discursivo (ou do tema ou do assunto), para, no curso da interação comunicativa, tratar dos próprios recursos lingüísticos que estão sendo utilizados, ou de aspectos da interação.

Travaglia retoma, então, o que diz Geraldi (1997:24) sobre esse tema:

Poderíamos caracterizar as atividades epilingüísticas como atividades que, independentemente da consciência ou não, tomando as próprias expressões usadas por objeto, suspendem o tratamento do tema a que se dedicam os interlocutores para refletir sobre os recursos expressivos que estão usando. Seriam operações que se manifestariam nas negociações de sentido, em hesitações, em autocorreções, reelaborações, rasuras, pausas longas, repetições, antecipações, lapsos, etc. [...].

A respeito das atividades epilingüísticas, o texto da Proposta Curricular de 1986 afirma:

No desenvolvimento da linguagem, tomamos consciência dos procedimentos em uso, refletimos e operamos sobre o material lingüístico e a própria linguagem se torna o objeto de nosso trabalho: fazemos hipóteses sobre as unidades da língua que usamos, sobre os modos em que as relacionamos entre si, sobre a estrutura, portanto, de nossas expressões, orações ou textos, comparamos umas às outras e transformamos umas em outras, jogamos com elas, com suas assonâncias, com suas palavras e com os seus sentidos (SÃO PAULO, 1992a:25).

Na apresentação da 4ª edição da Proposta Curricular (SÃO PAULO, 1992a:11), são expostos os seus fundamentos:

[...] Numa perspectiva construtivista-interacionista, as atividades de operação e reflexão sobre a linguagem são propostas como atividades ligadas aos interesses e necessidades dos alunos, em situações que devem sugerir, na medida do possível, usos efetivos da língua, na relevância da sua função social. O texto, portanto, enquanto unidade de sentido em situações discursivas, deve sobrepor-se às frases isoladas. Essas atividades, por sua vez, devem sobrepor-se às atividades de metalinguagem, até para que possam fornecer elementos a serem extraídos de uma prática de leitura e escrita, necessários para uma sistematização e descrição de fatos lingüísticos.

O construtivismo interacionista, citado como a perspectiva adotada pela proposta (SÃO PAULO, 1992a), é uma teoria cognitiva baseada em Piaget. Segundo esse ponto de vista teórico, a aprendizagem ocorre com a construção de significados, a partir da percepção e compreensão do mundo. Suas implicações no processo de ensino-aprendizagem escolar compreendem como papel do professor

favorecer as descobertas individuais dos alunos que, por sua vez, constroem seus conhecimentos individualmente. De acordo com Matui (1995:50):

O construtivismo, além de ser interacionista, é fundamentalmente genético. A mente e todas as suas “categorias” são genéticas, isto é, têm origem. O ser humano não nasce com a mente, nem com o pensamento e, muito menos, com os conhecimentos. São as faculdades do pensamento, da memória, da representação mental e dos conhecimentos que nascem no homem.

Respondendo à pergunta retórica: “mas o que se entende por ‘interacionismo’?”. Davis (2005: 40) explica:

[...] trata-se de uma abordagem que, em psicologia, estuda as trocas que se estabelecem entre o homem e a realidade em que vive, elucidando, de um lado, o impacto do sujeito sobre o meio físico e social e, de outro, o papel desse meio na construção do sujeito.

Quanto à postura teórica de Piaget, a autora (DAVIS, 2005:43) esclarece:

[...] para Piaget, as operações cognitivas nada mais são do que ações interiorizadas, de onde se conclui que o conceito de ação perpassa, em sua visão, todas as manifestações da inteligência ao longo do desenvolvimento, desde suas formas mais iniciais e primitivas até as mais avançadas e abrangentes. Com essa ênfase na ação, a visão piagetiana postula [...] que a criança só pode conhecer, ou seja, construir seus conhecimentos, na e pela ação individual que exerce sobre os objetos à sua volta.

Matui (1995:148) apresenta as seguintes considerações sobre interacionismo:

O interacionismo é uma grande base para a integração de Piaget, Vygotsky e Wallon. Esses autores concordam que o desenvolvimento e a aprendizagem não são resultantes só dos estímulos externos (objetos), nem só da produção da razão (sujeito), mas fruto da interação dos dois, sujeito e objeto.

No interacionismo, cada um dos pólos – sujeito e objeto – entra com a sua parte: o sujeito entra com a “forma” de pensamento e o objeto, com o “conteúdo” da matéria. A síntese da ação dos dois é que produz, por construção, tanto a mente como o conhecimento.

Do ponto de vista do ensino de língua, a Proposta (SÃO PAULO, 1992a) representa um avanço, na medida em que ressalta que “o texto, enquanto unidade de sentido em situações discursivas deve sobrepor-se às frases isoladas”. Outro

elemento fundamental para o ensino, enfatizado pelo documento, é o repúdio a todas as formas de preconceitos e discriminações sociais e linguísticas, difundindo, entre os professores, a reflexão sobre a variação linguística e sua implicação no processo de ensino-aprendizagem, como ilustram os trechos selecionados a seguir:

A escola não pode deixar de contrapor-se a todas essas formas de discriminação pela linguagem e ao uso da linguagem como instrumento de poder e de máscara ideológica das contradições sociais.

[...]

De um modo particular, esse esforço para eliminar os preconceitos ideológicos que levam à discriminação da linguagem das classes menos favorecidas deve começar pelo respeito à linguagem coloquial da criança.

[...]

A criança traz à escola o dialeto de sua comunidade e uma prática na modalidade coloquial. Sem excluir essa prática, ela deve adquirir o domínio do dialeto padrão e praticar na modalidade culta e formal, não somente porque ela será socialmente avaliada mas porque ela terá acesso à tradição cultural escrita.

[...]

O respeito à variedade linguística do falante tem um papel importantíssimo no processo de comunicação e no exercício criativo da linguagem. É nesse respeito que melhor se pode abrir ao aluno o acesso à norma culta sem as conseqüências prejudiciais da imposição escolar, eivada de preconceitos (SÃO PAULO, 1992a:22-23).

Os objetivos da escola, segundo esse documento, também são explicitados na seção que discute o preconceito linguístico:

É preciso, pois, terminar esse debate mal informado (no fundo, ideológico) dos que reagem contra toda manifestação de respeito à linguagem em sua modalidade coloquial, do mesmo modo que reagem contra a manifestação de respeito a qualquer criação popular. Levar a criança ao domínio da norma padrão e culta, dar-lhe condições de responder às exigências formais do texto escrito, fazê-la ampliar os modos de representação do mundo são, certamente, objetivos fundamentais da escola. Nada disso, porém, implica uma discriminação preconceituosa de sua linguagem coloquial comunitária. Muito pelo contrário, mais facilmente a criança tem acesso à norma culta, quando não é reduzida ao silêncio precocemente; quando, exercitando livremente a modalidade de sua linguagem, é capaz de confrontá-la com outras modalidades e de perceber os valores sociais que são atribuídos a umas e outras e de compreender como elas se associam a diferentes atividades e a diferentes propósitos sociais (SÃO PAULO, 1992a:23).

Para situar o trabalho com gramática e demais atividades a serem desenvolvidas nas aulas de língua portuguesa, de acordo com os fundamentos da Proposta (SÃO PAULO, 1992a), na seção intitulada “Das atividades de linguagem à descrição gramatical”, são expostos os conceitos de **atividades linguísticas, atividades epilinguísticas e atividades metalinguísticas**:

Tudo o que falamos até agora sobre as atividades de linguagem nos ajuda a compreender uma distinção importante para a escola: **quem ensina ou trabalha com a linguagem deve ter muito claro que falar uma língua** (usá-la em processos reais de comunicação) **não se confunde com trabalhar com a língua** (analisar e transformar as expressões em um processo consciente e reflexivo) e **muito menos se confunde com falar sobre a língua** (SÃO PAULO, 1992a:25).

A partir da exposição desses conceitos, pode-se perceber a ênfase dada às atividades epilinguísticas (de operação e reflexão sobre a linguagem), fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem de língua materna. A escola é vista como espaço privilegiado para o desenvolvimento de tais atividades, que devem ainda servir como âncora para as atividades de metalinguagem. Dessa forma, há uma gradação na organização das atividades que compõem o ensino de língua.

Geraldi (1999:63-64) argumenta que as atividades epilinguísticas (de reflexão sobre a linguagem) “são mais fundamentais do que aplicação a fenômenos sequer compreendidos de uma metalinguagem de análise construída pela reflexão de outros”. Como lembra o autor:

Aquele que aprendeu a refletir sobre a linguagem é capaz de compreender uma gramática — que nada mais é do que o resultado de uma (longa) reflexão sobre a língua; aquele que nunca refletiu sobre a linguagem pode decorar uma gramática, mas jamais compreenderá seu sentido.

3.1 Proposta Curricular para o ensino de Português – 2º grau

Na “Apresentação” da “Proposta Curricular para o ensino de Português – 2º grau” (SÃO PAULO, 1992b), é apresentada a história desse documento:

Desde 1984, a Equipe Técnica de Língua Portuguesa/CENP vem discutindo com a rede oficial de ensino e divulgando, através de várias publicações e

meios de comunicação de massa, os pressupostos que norteiam a concepção de uma proposta curricular para o ensino de língua portuguesa e literatura (SÃO PAULO, 1992b:9).

O relato histórico do texto dessa Proposta lembra que no final de 1986, foi elaborada uma versão preliminar do documento, submetido à análise nas escolas de 2º grau em 1987. Os relatórios decorrentes da análise, entretanto, não apresentaram “elementos suficientemente seguros e representativos que pudessem subsidiar a sua reformulação”, dessa forma:

Em busca de subsídios que se acrescentam ao relatório-síntese, promoveu-se em novembro de 1988, um encontro em São Paulo, com 140 monitores de Língua Portuguesa das Delegacias de Ensino e 140 professores de 2º grau, para que se procedesse à nova análise do texto, de modo que houvesse indicadores mais precisos em relação a sua reformulação. A isto somaram-se as contribuições de professores das universidades, que leram criticamente o texto (SÃO PAULO, 1992b:9).

Desse relato histórico, podemos perceber o processo dialógico de produção desse documento, tanto com professores da rede oficial de ensino do Estado, quanto com professores das universidades. O texto ressalta ainda que esta proposta tem como base os “mesmos pressupostos que fundamentam a Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa – 1º grau” (SÃO PAULO, 1992a) evidenciando que o professor deve conhecer esses dois documentos.

O texto de “Apresentação” da Proposta de 2º grau ressalta ainda que esse documento não deve ser interpretado como “um rol de conteúdo, plano de curso ou programa de ensino”, mas como um elemento que aprofunde a reflexão e promova mudanças de concepções e atitudes em relação à língua e à literatura (SÃO PAULO, 1992b:10).

O documento (SÃO PAULO, 1992b:11) alerta para a necessidade de se considerar a expectativa dos alunos que iniciam o 2º grau (atualmente Ensino Médio) e, a respeito da pressão social que o exame vestibular representa, afirmando ser um falso mito pensar que “quanto mais informações o aluno obtiver, maiores chances ele terá de sair-se bem” nesses exames, em vez disso, destaca a formação dos alunos como cidadãos críticos, conscientes, participativos.

Essa Proposta privilegia o trabalho com o texto, definido como “todo trecho falado ou escrito que constitui um todo unificado e coerente dentro de uma determinada situação discursiva”. O texto é, pois, o material básico para o trabalho em língua portuguesa:

Assim, o processo de produção textual do aluno precisa estar contextualizado pela leitura/análise de textos, discussão/pesquisa sobre o tema e pela vivência de situações concretas. Mas não basta. É necessário, ainda, que no processo de recepção de textos literários e não-literários os alunos atentem para a sua organização; o uso que se faz da linguagem e os efeitos produzidos; a função dos recursos expressivos utilizados pelo autor; o ponto de vista em que ele se coloca; as formas de introduzir, por exemplo, a personagem, a descrição dos ambientes, os diálogos (SÃO PAULO, 1992b:13).

Quanto ao trabalho com o texto literário, há uma advertência de que o texto não deve ser utilizado como pretexto para se trabalhar características de escolas literárias ou para o estudo da gramática tradicional:

Os aspectos gramaticais revelados pelo texto lido ou escrito pelo aluno deverão ser objeto de estudo no sentido de que promovamos a reflexão sobre os procedimentos em uso e a operação sobre a linguagem: a substituição de termos ou expressões por outros de sentido equivalente, a mudança de posição de termos ou expressões no interior da frase; as implicações e alterações semânticas que advêm dessas mudanças... (SÃO PAULO, 1992b:14).

Essas são as atividades epilinguísticas, ou atividades de reflexão e operação sobre a linguagem, como apresentou Franchi (1988). Como o próprio nome revela, essas atividades visam desenvolver a capacidade de reflexão dos alunos sobre os fatos da língua e também ampliar suas opções de operação com a linguagem a partir de diferentes formas de expressão linguística.

A Proposta de 2º grau está organizada em “Atividades de linguagem”, “Atividades de reflexão e operação sobre a linguagem” (assim como a de 1º grau), mais as “Atividades relativas ao estudo da literatura”.

Sobre a atividade de linguagem, o texto destaca as realizações nos processos reais de comunicação, recusando a atividade que se faz com “palavras ou frases isoladas para análise e exercícios escolares” (SÃO PAULO, 1992b:14), como ocorre no sistema tradicional de educação.

A modalidade oral da língua também é lembrada no documento:

As atividades lingüísticas não devem limitar-se a uma modalidade em detrimento de outra; é preciso observá-las com igual atenção, procurando atentar para os diferentes aspectos através dos quais cada uma se realiza (SÃO PAULO, 1992b:14 - 15).

A parte referente às atividades de reflexão e operação sobre a linguagem é bastante detalhada, e engloba seções como “função do texto”; “organização do

texto”; “tipologia de texto” (narração, descrição e dissertação); “fatos da língua” e “as várias concepções de gramática”.

Nessa parte do documento, há a reafirmação de que o texto é sempre o objeto do trabalho em sala de aula, e a seguinte consideração:

Na reflexão e operação sobre o texto (literário ou não) o trabalho é mais de observação dos procedimentos utilizados pelo autor, dos ‘arranjos’ lingüísticos e seus efeitos de sentido. Quando se trata de texto produzido por aluno, o leque de possibilidades se abre: a ampliação, a redução, a transformação das expressões dão ao aluno oportunidade e condição de, aos poucos, buscar um texto mais adequado aos seus propósitos (SÃO PAULO, 1992b:15).

Na seção “fatos da língua”, o texto afirma que, “no 2º grau, cabe uma descrição gramatical mais sistemática” e aponta o problema que enfrentam os professores quanto “à escolha de um sistema de noções gramaticais coerente e adequado descritivamente aos fatos lingüísticos”:

Nos últimos anos, muitas são as teorias lingüísticas que descrevem a língua e linguagem mostrando as limitações da gramática tradicional. É natural, portanto, que os professores de Língua Portuguesa das últimas gerações experimentem um certo desconforto ao terem que utilizar na prática escolar precisamente as noções que são alvo de crítica por parte das teorias lingüísticas e que sejam tentados a substituí-las por noções mais “científicas”, mais conformes com as orientações modernas. Há reais vantagens numa tal substituição? (SÃO PAULO, 1992b:35).

O texto apresenta duas observações que poderiam orientar a resposta a essa pergunta:

[...] a) os conceitos científicos constituem, no mínimo, uma forma de organizar observações colhidas, intuitivamente, numa prática pré-científica e nesse sentido a construção de uma teoria científica é diferente de uma substituição de terminologias; b) os conceitos científicos definem-se no quadro global de uma teoria e não têm qualquer sentido quando se perde de vista tal quadro (SÃO PAULO, 1992b:35).

Essa questão é fundamental para o ensino de língua e permanece atual para muitos professores de língua portuguesa. Perini (2010:35) defende a tese de que a gramática seja considerada uma disciplina científica que deve estar presente nos currículos escolares:

[...] Assim como a biologia estuda os seres vivos (sua forma, fisiologia, hábitos etc.) e a química estuda os elementos e suas combinações, a gramática estuda um aspecto da linguagem – um fenômeno tão presente em nossas vidas quanto os seres vivos ou os elementos químicos.

Citando Possenti e Ilari (1987), o texto destaca alguns avanços teóricos que deveriam embasar as concepções de língua e de aprendizagem:

[...] o Estruturalismo convenceu-nos de que todas as línguas (todos os dialetos) são iguais; a Gramática Gerativo-Transformacional acostumou-nos a pensar numa gramática internalizada, responsável por nosso desempenho lingüístico; a Sociolingüística mostrou que os falantes dominam gramáticas variáveis e têm sensibilidade para realizar alterações estilísticas requeridas pelos diferentes contextos; as teorias interacionistas mais recentes nos lembram a todo o momento de que falamos para um interlocutor real com a consequência, entre outras, de que escrever para ser lido é natural, mas é artificial escrever por escrever [...] (SÃO PAULO, 1992b:35).

Esses princípios, ainda segundo Possenti e Ilari (1987), deveriam apontar para “um conjunto de atitudes” para que o ensino de língua “se aproxime do uso real e das condições naturais de aprendizado da língua”.

A Proposta defende a posição de que, em primeiro lugar, o professor deve:

[...] imprimir a essa gramática um caráter quanto possível descritivo com base na intuição. Uma outra é a de se utilizar correntemente as noções tradicionais, buscando incorporar, contudo, princípios, noções e operações geralmente aceitos independentemente das diversas tendências, na lingüística (SÃO PAULO, 1992b:36).

Em seguida, o documento apresenta alguns desses princípios:

- identificação de diferentes unidades discretas que se compõem linearmente na construção das expressões (palavras, morfemas);
- a estruturação hierárquica dessas unidades como constituintes de unidades complexas (palavras, sintagmas, orações, períodos, parágrafos, texto);
- a natureza relacional da ligação entre várias unidades que determina os papéis - as funções - que nela desempenham (como núcleo, adjuntos, complementos), que se podem caracterizar por critérios sintáticos (como sujeito, predicado, objeto direto, objeto indireto, etc.), por critérios discursivos (como tópico, comentário, etc.);
- os processos de explicitação, na superfície material das expressões, dessas funções relevantes para: interpretação semântica, mediante vários e diferentes modos de manifestação: a mera contigüidade ou justaposição, a ordem, marcas morfológicas (como gênero, número e pessoa), palavras de natureza funcional (como as preposições, conjunções, verbos de ligação e auxiliares, etc.), sem esquecer os elementos não segmentais, como a entoação, o acento físico, etc.;
- o fato de que essas funções selecionam determinadas classes de palavras, que agrupam morfemas, palavras e expressões complexas em paradigmas morfológicos e distribucionais (nomes, verbos, adjetivos, advérbios, etc.);

- o fato de que, no léxico da língua, existem conjuntos de elementos que caracterizam prototipicamente essas classes (como os nomes de coisas, pessoas, animais, lugares são o protótipo dos substantivos ou as palavras que exprimem ações e processos formam o protótipo dos verbos, etc.);
- o fato de que essas mesmas relações, funções e classes podem estender-se para a análise de expressões mais complexas (como as orações subordinadas);
- o fato de que diferentes expressões e orações da língua se correlacionam de um modo particular com outras expressões, podendo-se obter uma das outras, via processos de transformação sistemática (como as orações ativas e passivas correspondentes, as orações construídas em tópico e as não topicalizadas correspondentes, etc.) (SÃO PAULO, 1992b:36 - 37).

Pode-se observar, pela exposição dos princípios norteadores da Proposta, que os aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e discursivos da língua estão presentes nos fundamentos do documento. Até então, o aspecto discursivo não era contemplado nos documentos oficiais, os chamados “guias curriculares”. Certamente esse fato representa um avanço considerável para a educação.

Depois de apresentados esses princípios, são expostos alguns exemplos emprestados de Franchi (1988) e, finalizando esta seção, há a seguinte reflexão:

Praticamente pode-se introduzir a metalinguagem, a nomenclatura gramatical, quando o aluno, tendo operado sobre o material lingüístico, formula hipóteses, “regras” que podem ser confrontadas com o que diz a gramática tradicional. Desse paralelo podem firmar-se tanto as regras a serem seguidas (as da gramática normativa), como pode resultar a constatação de que a gramática tradicional não trata de todos os fatos da língua, os diferentes critérios com que trabalha, etc. Qualquer procedimento de análise gramatical deve revelar o significado subjacente. Tal significação se encontra no texto como um todo e não apenas na realização de frases encadeadas. Portanto, ao analisar frações de texto, sempre incorremos em uma redução onde os elementos essenciais de conteúdo serão prejudicados (SÃO PAULO, 1992b:38).

A prática de se trabalhar com frases encadeadas retiradas de um texto parece ser bastante usual para muitos professores, mais do que se pode imaginar. Em vários casos, os professores têm certeza de que estão trabalhando o texto, quando, na realidade, estão reproduzindo o modo tradicional de ensino por meio de frases, causando essa “redução” no texto.

A seção seguinte da Proposta (SÃO PAULO, 1992b:38) chamada “as várias concepções de gramática”, é tema de especial interesse para nosso trabalho. Em primeiro lugar, o documento apresenta uma concepção ampla do termo, segundo a

qual, gramática “é o domínio dos princípios, das regras gerais de formação de recursos expressivos de uma determinada comunidade lingüística”. E acrescenta: “é o estudo das condições lingüísticas da significação”.

Em seguida, a Proposta expõe a concepção de gramática como “regras a serem seguidas”. Segundo o texto, essa é a definição mais conhecida dos professores de português e divulgada pelas gramáticas pedagógicas e livros didáticos, a gramática normativa ou prescritiva, aquela que “pressupõe que há uma forma (única) de falar e escrever corretamente, segundo padrões pré-determinados pela linguagem escrita” (SÃO PAULO, 1992b:38). É destacado o caráter ideológico dessa concepção, uma vez que, quem fala e escreve bem também domina os setores econômicos e sociais, a classe dominante:

Transforma-se a gramática em um padrão, escolhido entre vários, e obriga-se o respeito às regras, segundo um critério de avaliação social. Nesse caso, compartimentalizam-se as diferentes manifestações lingüísticas, em certas ou erradas, repudiando o “erro” e valorizando o “acerto” (SÃO PAULO, 1992b:38-39).

De acordo com essa concepção de gramática, o ensino toma por base os textos escritos considerados cultos e de boa qualidade. Segundo Castilho (2010:90):

Isso se deve a que as sociedades humanas são restritivas a respeito da variação lingüística, promovendo uma das variáveis, a culta, e discriminando a outra, a popular. O Estado e seu aparato de ensino são sensíveis a esse fato, e por isso a escola – que é uma das representações do Estado – privilegia em suas práticas a chamada norma culta.

O autor alerta para as consequências perversas dessa prática para a população brasileira:

[...] a consideração nada razoável de que das diferentes variedades que convivem numa língua só tem interesse a variedade culta. Mais, tem-se firmado na sociedade brasileira a percepção de que só há um tipo de Gramática, a Gramática Prescritiva. Só há uma variedade lingüística boa: o padrão culto. Falar bem e escrever melhor seria, ademais, uma questão de obediência a regras. Não é necessário refletir muito para identificar as consequências políticas dessa atitude (CASTILHO, 2010:90).

Outra concepção de gramática apresentada no documento é a de gramática internalizada, como conjunto de regras que os falantes dominam. Segundo essa concepção:

[...] gramática não constitui, em princípio, uma disciplina ou conteúdo escolar, e que só na escola pode ser aprendida. No entanto, a escola pode

favorecer sua “ativação” e “amadurecimento”, através do oferecimento ao aluno de inumeráveis oportunidades de exercício da atividade lingüística, num processo de consideração de limites e possibilidades de manifestação verbal, aceitas pela sua comunidade lingüística (SÃO PAULO, 1992b:39).

O texto explica, ainda, que o ensino de gramática de acordo com essa concepção, “deixa de ser apenas um conjunto de regras prescritivas ou normativas”, em vez disso, torna-se “explicitação das regras de uso da língua, em situações significativas” (SÃO PAULO, 1992b:40) e cita Santos (1991), que esclarece:

[...] no sistema, destacam-se dois aspectos: a) um conjunto de imposições, definidor da parte normativa, explicita a permanência, que manifesta a estabilidade do sistema lingüístico; b) um conjunto de liberdades, indicador da parte consultiva, se reporta à inovação, desde que não sejam afetadas as condições funcionais do sistema... Esse equilíbrio permite que uma dada língua mude e continue a ser a mesma nesse sentido, todas as línguas, porque funcionam, necessariamente mudam.

De acordo com essa concepção de gramática, portanto, a variação é inerente a todas as línguas. Isso representa um grande avanço teórico, com todas as implicações decorrentes para o ensino.

A última concepção de gramática apresentada nessa seção é a de gramática descritiva, como a descrição do conjunto de regras que são seguidas. Conforme afirma o texto da Proposta:

A gramática descritiva ainda é pouco explorada na escola. Ela é orientadora do trabalho dos lingüistas que procuram descrever as línguas como elas são usadas pelos falantes e escritores, efetivamente, não prescrevendo regras e não se preocupando em “corrigir erros” (SÃO PAULO, 1992b:40).

Há, ainda, a explicação de que, segundo essa concepção, a gramática verifica as regularidades que são encontradas nas variações e considera “norma” como uma das possibilidades. O texto menciona que a gramática normativa é descritiva também por apresentar regras descritivas.

Finalizando essa seção, o texto registra que, embora tenham ocorrido avanços, a prioridade ainda é a descrição gramatical da norma culta, em detrimento das demais variedades usadas pela população.

Em seguida, o texto apresenta a seção “Atividades relativas ao estudo da literatura”. Expõe os objetivos referentes às três séries do 2º grau e, em seguidas, discrimina os conteúdos:

4 OBJETIVOS

Na definição dos objetivos da disciplina — Português — no 2º grau, precisamos necessariamente considerar a escolaridade anterior do aluno (1º grau) e os objetivos ali traçados. Portanto, precisam traduzir-se de maneira a contemplar o aprofundamento de estudos e a especificidade dos conhecimentos a serem adquiridos pelo aluno de 2º grau.

Já mencionamos, nas considerações iniciais deste documento, que a disciplina visa, no 2º grau, à formação de indivíduos capazes de estabelecer relações, interpretar dados e fatos, elaborar e expor com clareza as explicações sobre dados relativos às diversas áreas do conhecimento. Indubitavelmente, estes são, também objetivos legítimos da disciplina ao final do 1º grau.

Ora, este aparente paradoxo pode ser solucionado se compreendermos que, **essencialmente**, os objetivos das três séries do 2º grau são os mesmos. O que muda de uma série para a outra são os objetivos específicos a serem definidos na abordagem dos conteúdos de ensino.

Assim sendo, os objetivos essenciais de Português no 2º grau, arrolados abaixo, são pertinentes às três séries do curso. Na tentativa de estabelecê-los com algum detalhamento, consideramos dois eixos em que eles se colocam:

4.1 Leitura, interpretação e análise de textos:

O aluno deverá:

- ser capaz de ler o texto, verificando a sua função, apreendendo-o, bem como ser capaz de opinar criticamente sobre ele;
- reconhecer a função geral do texto, localizando os aspectos que a marcam como tal;
- verificar a adequação da linguagem do texto ao tipo de interação entre os participantes do discurso;
- estabelecer distinções no que se refere a tipologia textual (organização, ponto de vista, elementos estruturais, recursos lingüísticos, etc.);

Fonte: SÃO PAULO (1992b, p. 51)

- identificar o tema com as idéias gerais, explícitas ou implícitas no texto;
- reconhecer a coerência das informações que o texto veicula de maneira explícita ou implícita;
- identificar os recursos lingüísticos da coesão textual;
- estabelecer a distinção entre fatos e apreciações subjetivas do autor;
- desenvolver uma atitude crítica em relação às proposições que o texto utiliza (do ponto de vista científico, prático, ideológico, social, etc.), interpretando as relações que o texto mantém com a realidade sócio-cultural;
- compreender o fenômeno literário, através de perspectivas comparativas dentro do sistema literário e fora dele.

4.2 Produção de textos

O aluno deverá:

- adequar a linguagem e o conteúdo à situação de uso;
- manter a coerência geral do texto, através da continuidade do assunto e do tema, no uso de uma forma de expressão e no que diz respeito ao tipo de interação entre os participantes do discurso;
- revelar domínio das regras gramaticais da língua culta, do sistema ortográfico e dos recursos de pontuação;
- organizar seu texto de acordo com a função/propósitos que ele visa a desempenhar;
- compor diferentes tipos de texto, atentando para seus elementos estruturais próprios;
- expressar-se de maneira adequada ao estilo escrito e formal de acordo com as exigências contextuais;
- usar adequadamente os recursos lingüísticos (vocabulares, sintáticos, semânticos) ao relacionar termos de construção do texto (elementos de coesão textual);
- utilizar diferentes alternativas na composição das frases e expressões, variando sua ordenação; omitindo ou explicitando afirmações facilmente supridas pelo contexto; condensando ou detalhando fatos que não são diretamente funcionais na progressão do texto;

Fonte: SÃO PAULO (1992b, p. 52)

- transformar as expressões da língua em outras de sentido equivalente;
- escolher adequadamente, diante de uma série de expressões sinônimas, em função do contexto e da impressão que quer transmitir;
- estabelecer relações léxicas que permitem obter expressões superficialmente distintas, mas sem alterar substancialmente o conteúdo informativo, ou seja, o conhecimento que formulam a respeito dos fatos;
- dominar os mecanismos que alteram a estrutura sintática das orações, levando a outras orações, que possam ser consideradas paráfrases das primeiras;
- utilizar-se de clareza e precisão no uso do léxico, evitando a ambigüidade e o supérfluo.

Fonte: SÃO PAULO (1992b, p. 53)

5 CONTEÚDOS

Os conteúdos arrolados abaixo não devem ser tomados, literalmente, na sequência em que são apresentados, mas em função da organização que o trabalho exigir, tendo em vista uma prática real em sala de aula.

O que deverá determinar a predominância, a relevância e a profundidade de abordagem dos conteúdos é a articulação entre eles e a exigência da situação em que o trabalho evoluir.

Os alunos reais, o que demonstram conhecer, o que utilizam em suas produções textuais é que podem sugerir, ao professor, indicadores seguros e mais precisos sobre quais aspectos aprofundar, revisar, reforçar, ampliar.

5.1 Atividades de linguagem

1ª série

a) Leitura de textos:

- literários,
- não literários.

b) Debates, entrevistas, comentários, relatos, dramatizações.

c) Produção de textos:

- narrativo-descritivo,
- dissertativo,
- resumo,
- relatório,
- paráfrase,
- paródia,
- reportagem,
- propaganda,

Fonte: SÃO PAULO (1992b, p. 55)

- poema,
- administrativo.

Fonte: SÃO PAULO (1992b, p. 56)

2ª e 3ª séries

a) Leitura de textos:

- literários,
- não literários.

b) Debates, entrevistas, comentários, relatos, dramatizações, leituras dramáticas.

c) Produção de textos:

- narrativo-descritivo,
- dissertativo,
- resumo,
- relatório,
- paráfrase,
- paródia,
- reportagem,
- propaganda,
- poema,
- administrativo,
- técnico,
- fichamento da obra técnico-científica,
- resenha descritiva e crítica.

5.2 Atividades de reflexão e operação sobre a linguagem

1ª, 2ª e 3ªs séries

Observar, comparar e compreender:

- a) no que se refere à produção e interpretação dos textos (literários e não literários):

- função do texto;
- as diferentes interpretações dos textos;
- a interpretação que se sustenta no próprio texto;
- as diferentes maneiras de construir outros textos com a mudança de ponto de vista ou de perspectiva;
- os procedimentos de informação e persuasão utilizados em textos publicitários, jornalísticos e políticos;
- os procedimentos de coesão e coerência do texto;
- os procedimentos de organização de diálogos e citações (discurso direto, indireto e indireto livre);
- a organização dos parágrafos;
- a variação dialetal e seu prestígio social relativo;
- os recursos lingüísticos expressivos utilizados e sua adequação à situação de uso;
- a variação lingüística (geográfica, social), os diferentes registros (formal, informal) e as variações estilísticas: adequação da forma à situação de uso e aos propósitos do texto;
- relação sincrônica e diacrônica dos textos literários entre si;
- recursos sonoros e rítmicos na prosa e no poema;
- os diferentes gêneros literários: lírico, dramático (comédia, tragédia, drama, tragicomédia), narrativo ficcional (romance, conto, novela, crônica) e épico (epopéia);
- os diferentes elementos que estruturam:
 - o texto narrativo-descritivo:
 - episódios e modo de relacioná-los e organizá-los;
 - personagens e modo de apresentá-las;
 - caracterização das personagens e do ambiente;
 - modos de narrar;
 - narrador, seu ponto de vista em relação aos acontecimentos;
 - modos de ordenar o tempo (tempo da narração e tempo da história);
 - duração do tempo da narração e da história;
 - valor composicional das opções na seleção e organização dos elementos da narrativa;
 - relação com a realidade sócio-cultural;

Fonte: SÃO PAULO (1992b, p. 57)

- diferentes perspectivas na elaboração das expressões;
 - o texto dissertativo:
 - tema ou temas envolvidos na dissertação;
 - objetivos do autor na argumentação;
 - argumentos que fundamentam e/ou contrariam a tese do autor e o peso relativo desses argumentos;
 - valor composicional da ordem dos argumentos;
 - distinção entre opinião/argumento; fato/hipótese;
 - distinção entre premissas e conclusões;
 - procedimentos argumentativos (a ilustração, a exemplificação, a referência, a citação, etc.);
 - relação com a realidade sócio-cultural;
 - o texto poético:
 - idéia ou elemento central da construção;
 - recursos sonoros, rítmicos, rítmicos, visuais;
 recursos de construção verbal ou semânticos;
 - relação com a realidade sócio-cultural;
 - o texto administrativo/técnico:
 - função do texto e situações de uso;
 - sistemas de noções peculiares à área de atuação em questão;
 - elementos da linguagem técnica;
 - modos de redação ou aspectos formais;
 - clareza e precisão vocabular;
 - o texto publicitário e jornalístico:
 - informações veiculadas;
 - procedimentos relativos à organização gráfico-visual;
 - relação com a realidade sócio-cultural;
- b) no que se refere à organização gráfica dos textos:**
- transcrição de diálogos, formas de introduzir o discurso alheio;
 - entoação e ritmo, seu valor expressivo e sua relação com os sinais de pontuação;
 - separação dos parágrafos;

Fonte: SÃO PAULO (1992b, p. 58)

- recursos gráfico-visuais;
- ortografia;
- acentuação e sua relação com tonicidade e timbre;

c) no que se refere à estruturação de frases e palavras:

- elementos e papéis semânticos que estruturam e organizam as frases:
 - ações, acontecimentos, relações, processos;
 - participantes das ações e processos, elementos das relações;
 - circunstâncias;
- modos de construção das orações segundo diferentes perspectivas;
- possibilidades de transformação das expressões utilizadas e conseqüências dessas transformações;
- flexão das palavras, seu valor e significação;
- família de palavras ou palavras cognatas;
- processos de coordenação e subordinação;
- processos semânticos: denotação-conotação; metáfora — metonímia.

5.3 Atividades relativas ao estudo da gramática tradicional

1ª, 2ª e 3ª séries

Identificar, reconhecer e utilizar:

a) aspectos descritivos:

- unidades lingüísticas (morfemas, palavras, sintagmas, orações);
- categorias gramaticais (gênero, número, grau, pessoa, tempo, modo, orações com verbo finito, orações reduzidas, etc.);
- classificação morfo-sintática das unidades gramaticais (substantivo, adjetivo, artigo, verbo, advérbio, conjunção e preposição);
- relações entre as unidades lingüísticas: subordinação (complementos, adjuntos) e coordenação;
- funções determinadas aos elementos dessas relações (sintáticas: sujeito, predicado, objetos; semânticas: agente, paciente, modo, causa, etc.);

Fonte: SÃO PAULO (1992b, p. 59)

b) aspectos normativos:

- regras-padrão de concordância, regência, colocação;
- regras-padrão do emprego de certas formas e palavras: modos verbais, pronomes, advérbios, etc.;
- formas-padrão de expressar o tratamento.

Fonte: SÃO PAULO (1992b, p. 60)

O último item do documento refere-se à avaliação, numa perspectiva construtivo-interacionista, que privilegia o processo, não o produto final nas atividades de ensino-aprendizagem, com revisão crítica e objetiva desse processo por parte do professor.

3.2 O ensino de português a partir dos PCN

O debate sobre a atual situação do ensino de língua e, particularmente para este trabalho, sobre o ensino de gramática em nosso país, deve levar em consideração as reflexões expostas nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCN (BRASIL, 1998). Os PCN representam um avanço para o ensino de língua em muitos aspectos, principalmente pelo fato de que se contrapõem à concepção tradicional de ensino, como comenta Bagno (2001:25):

Felizmente, numa oportuna mudança de postura, os órgãos oficiais responsáveis pela educação no Brasil já se deram conta da necessidade de mudar os conceitos de língua vigentes nas nossas escolas e na nossa cultura. Nos **Parâmetros Curriculares Nacionais** (PCN), por exemplo, publicados pelo Ministério da Educação, a gente encontra uma visão dos fenômenos lingüísticos muito mais esclarecida do que a divulgada pelos meios de comunicação.

Castilho (2010:102) afirma que incorporar a língua falada no ensino de língua foi um fato novo e importante, decorrente da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa (1999). O autor ainda relata que, “pela primeira vez em documentos desse tipo se recomenda a inovação, solidamente fundada nas pesquisas desenvolvidas em nossas universidades”.

Também inserido nessa discussão, sobretudo quanto às implicações da dimensão política relativa à educação, Britto (2003:90) questiona a “prática normativista” e acrescenta:

A onda preceptiva parece ser uma reação conservadora às novas propostas de ensino, particularmente àquelas produzidas pela universidade brasileira e incorporadas pelos currículos das secretarias estaduais e municipais de Educação e nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Não é casual que os que tão veementemente denunciam os “maus tratos cotidianos infligidos ao nosso idioma” ignorem as pesquisas linguísticas contemporâneas, particularmente aquelas que buscam descrever o funcionamento e a estrutura do português do Brasil [...].

Essa nova concepção de língua mencionada pelos dois autores pode ser exemplificada com a seguinte definição encontrada nos PCN (BRASIL, 1998:20):

[...] língua é um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Apreendê-la é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas.

Rajo (2000:27) é mais uma voz que se manifesta a respeito do importante significado dos PCN para o ensino e, especificamente, para o ensino de língua portuguesa:

A elaboração e a publicação dos **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental** representam, em minha opinião, um avanço considerável nas políticas educacionais brasileiras em geral e, em particular, no que se refere aos PCNs de Língua Portuguesa, nas políticas linguísticas contra o iletrismo e em favor da cidadania crítica e consciente.

No item “Discurso e suas condições de produção, gênero e texto”, o documento apresenta esta passagem bastante elucidativa a respeito das concepções nas quais está embasado:

Interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. Isso significa que as escolhas feitas ao produzir um discurso não são aleatórias – ainda que possam ser inconscientes –, mas decorrentes das condições em que o discurso é realizado. Quer dizer: quando um sujeito interage verbalmente com outro, o discurso se organiza a partir das finalidades e

intenções do locutor, dos conhecimentos que acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que têm, da posição social e hierárquica que ocupam. Isso tudo determina as escolhas do gênero no qual o discurso se realizará, dos procedimentos de estruturação e da seleção de recursos lingüísticos. É evidente que, num processo de interlocução, isso nem sempre ocorre de forma deliberada ou de maneira a antecipar-se à elocução. Em geral, é durante o processo de produção que as escolhas são feitas, nem sempre (e nem todas) de maneira consciente (BRASIL, 1998: 20 – 21).

Essa dimensão discursiva, que pressupõe a interação, a língua como parte constitutiva da vida das pessoas, é um dos aspectos mais importantes para que uma mudança ocorra no ensino. De acordo com essa concepção, a língua não é vista como um arquivo abstrato ao qual as pessoas recorrem para se expressar, buscando, nas gavetas compartimentadas, as palavras e expressões que desejam utilizar no momento da comunicação. Ao contrário, pela concepção de língua exposta nos PCN, a língua é viva e faz parte de todas as atividades humanas.

Kleiman e Moraes (2002, p.47-48) afirmam que “construir o conhecimento é construir o significado” e recorrem à metáfora da “rede em construção” na apresentação de uma proposta para o desenvolvimento de projetos interdisciplinares centrados na leitura. Segundo as autoras:

[...] a cognição é o resultado de um processo mental dinâmico e ativo que se desenvolve por meio de conexões entre pessoas, objetos, conceitos, preconceitos, intuições, símbolos, metáforas, enfim, uma intrincada rede de associações, em que o aprendiz é sujeito ativo engajado na construção de sua própria rede de conhecimentos. A função mais importante do professor é a de facilitador ou mediador dessa construção. O administrador escolar que vê essa realidade como uma rede de conexões e relações procurará puxar de muitos fios flexíveis um número igual de alternativas que, por sua vez, darão origem a outras alternativas.

Quanto menor for o envolvimento do professor com o projeto educativo da escola, maiores serão as dificuldades para a elaboração de projetos da disciplina em que atua, pois, como foi destacado pelos PCN (BRASIL, 1998:76), “para que a aprendizagem possa ser significativa é preciso que os conteúdos sejam analisados e abordados de modo a formarem uma rede de significados”, sendo assim:

Se a premissa de que compreender é apreender o significado, e de que para apreender o significado de um objeto ou de um acontecimento é preciso vê-lo em suas relações com outros objetos ou acontecimentos, é possível dizer que a idéia de conhecer assemelha-se à de tecer uma teia.

Tal fato evidencia os limites dos modelos lineares de organização curricular que se baseiam na concepção de conhecimento como “acúmulo” e indica a necessidade de romper essa linearidade.

Como lembram os PCN (BRASIL, 1998:36-37), a relação da escola com alunos e comunidades “nem sempre foi cooperativa”, pois:

Embora sendo uma instituição tradicionalmente valorizada pela população brasileira, as escolas tiveram sua credibilidade posta em xeque, uma vez que essa população nem sempre conseguiu ver muito sentido no trabalho feito.

Ao invés de um espaço de convivência social, em que pessoas cooperam, constroem sua identidade, preservam suas especificidades culturais, respeitam o pluralismo, as escolas, isoladas por altos muros, grades e cadeados, foram muitas vezes vistas como corpos estranhos à comunidade.

Dessa forma, a elaboração conjunta do projeto educativo da escola, com participação democrática da comunidade escolar, é de fundamental importância para que todos estejam envolvidos em torno de objetivos comuns. Para que isso ocorra:

A seleção de conteúdos, pela equipe escolar, deve levar em conta sua relevância social e sua contribuição para o desenvolvimento intelectual do aluno. Esses dois critérios podem guiar as escolhas que precisam ser feitas, em função das capacidades que se pretende desenvolver e da ampla gama de assuntos possíveis de serem tratados no âmbito de cada área de conhecimento. (BRASIL, 1998:76)

Brait (2000:16) apresenta uma crítica de cunho teórico, pois, segundo a autora, os PCN “mesclam, indiscriminadamente,” gênero discursivo e tipologia textual, quando tratam da “organização interna a partir de sequências discursivas – narrativa, descritiva, argumentativa, expositiva e conversacional”. Como explica Brait, esses conceitos pertencem a outra fonte teórica, e não podem ser confundidos ou misturados à concepção bakhtiniana de gêneros discursivos. A crítica de Brait traz importante contribuição para que se possa avançar a partir dos PCN, no contínuo processo de se repensar a educação. Como expõe a autora:

Não haveria nenhum problema se não se estabelecesse uma nova confusão entre **gêneros discursivos** e **tipologias textuais**, como se pode perceber no conjunto das sugestões do documento em contraste com um percurso, grosso modo, dos escritos bakhtinianos que constroem a concepção de gênero.

Brait acrescenta ainda:

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 (BRAIT, 2000: 22).

Com a mesma intenção de analisar criticamente os PCN e suas implicações para o ensino de língua, a partir de pontos de vista teóricos distintos, Marcuschi (2004:267) tece uma série de considerações sobre o documento em seu texto *Perspectivas no ensino de Língua Portuguesa nas trilhas dos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Embora também reconheça a importante contribuição desse documento, o autor adverte que “os PCNs não constituem uma panacéia geral de uso infalível”. Quanto ao estudo da oralidade – uma de suas especialidades enquanto linguista –, Marcuschi (2004:268) considera que “é formulada numa perspectiva finalística que não sugere a dimensão exata que o trabalho com a oralidade pode assumir”.

Outra crítica formulada por Marcuschi (2004:269) refere-se ao fato de os PCN privilegiarem, como objetivo do trabalho escolar, o domínio da expressão oral e escrita relativo às esferas públicas de uso da linguagem. O autor questiona:

Por que se restringir apenas ao **uso público da linguagem**, quando se sabe que em usos privados a língua oral oferece muitos problemas, já que o cidadão lida com seus semelhantes em situações muito complexas? Por que não insistir com outras situações de uso da língua e nos aspectos cognitivo e social? Não fica claro o motivo da restrição aos níveis semântico e gramatical, quando no documento aparecem observações sistemáticas e relevantes sobre os aspectos pragmáticos, cognitivos e sociais da língua.

Nesse aspecto, referente às instâncias públicas de uso da linguagem, as considerações de Marcuschi não coincidem com o que se lê nos PCN e em Geraldi (1999: 39 - 40) que, perguntando o que a escola vai possibilitar à criança, afirma:

Pela escrita, cuja aprendizagem exige mediadores, expandem-se nas escolas as oportunidades de processos interlocutivos. Fundamentalmente, parece-me que a principal diferença consiste nas instâncias destes processos. Se no período anterior à escola a criança foi capaz de extrair, nas situações mais variadas de conversações de que participou e

continuará participando, a forma e o funcionamento da linguagem em uso, na escola abrem-se novas possibilidades de interações, mas elas mudam em sua natureza. Trata-se de instâncias públicas de uso da linguagem. Note-se, não é a linguagem que antes era privada e agora se torna pública. São as instâncias de uso da linguagem que são diferentes. E estas instâncias implicam diferentes estratégias e implicam também a presença de outras variedades linguísticas, uma vez que as interações não se darão mais somente no interior do mesmo grupo social, mas também com sujeitos de outros grupos sociais (autores de textos, por exemplo). E outros grupos sociais construíram também historicamente outras categorias de compreensão da realidade. A aprendizagem destas se dará, não sem contradições, concomitantemente à aprendizagem da linguagem utilizada em tais instâncias.

Argumentando que o aluno, quando chega à escola já desenvolveu “competência discursiva e linguística para comunicar-se em interações que envolvem relações sociais de seu dia-a-dia”, os PCN (BRASIL, 1998:24) enfatizam:

Sem negar a importância dos textos que respondem a exigências das situações privadas de interlocução, em função dos compromissos de assegurar ao aluno o exercício pleno da cidadania, é preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem. Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada.

Apesar de ser compreensível a crítica feita por Marcuschi quanto a essa questão, parece que o problema que se coloca refere-se à ênfase – ou prioridade – que a escola deve dar às atividades de linguagem que constituem o trabalho de desenvolvimento da competência linguística dos alunos. Isso não significa que a escola não deva trabalhar também os aspectos de usos da linguagem nas instâncias privadas.

3.3 Os PCN – Ensino Médio

Os PCN Ensino Médio (BRASIL, 2000), doravante PCNEM, anunciam como principal eixo da proposta o respeito à diversidade. Explicam que o documento visa delimitar a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, em proposta para o

Ensino Médio, com registro na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. “As diretrizes têm como referência a perspectiva de criar uma escola média com identidade, que atenda às expectativas de formação escolar dos alunos para o mundo contemporâneo”.

O processo histórico que originou esse documento teve início em 1996, e foram várias as versões preliminares, até se chegar a esse texto.

A concepção sócio-interacionista é explicitada:

O caráter sócio-interacionista da linguagem verbal aponta para uma opção metodológica de verificação do saber lingüístico do aluno, como ponto de partida para a decisão daquilo que será desenvolvido, tendo como referência o valor da linguagem nas diferentes esferas sociais (BRASIL, 2000:18).

Opondo-se às concepções tradicionais, que não levam em consideração a natureza social e interativa da linguagem, tampouco seu uso, o texto destaca que 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, 2000:18).

Quanto aos conteúdos, especificamente à gramática, ressalta:

[...] Os conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura são deslocados para um segundo plano. O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos e a literatura integra-se à área de leitura (BRASIL, 2000:18).

O documento considera a linguagem como “a capacidade humana de articular significados coletivos” e aponta o sentido como a razão principal de qualquer ato de linguagem (BRASIL, 2000:5). Segundo essa concepção, é por meio da interação que a linguagem torna-se comunicativa, consequentemente:

Esse princípio anula qualquer pressuposto que tenta referendar o estudo de uma língua isolada do ato interlocutivo. Semelhante distorção é responsável pelas dificuldades dos alunos em compreender estaticamente a gramática da língua que falam no cotidiano (BRASIL, 2000:18).

Outra crítica ao ensino tradicional de língua portuguesa é que, “em geral, as ações escolares são arquitetadas sob a forma de textos que não ‘comunicam’ ou são interpretados de forma diferente” por professores e alunos. Isso gera estereótipos

difíceis de serem rompidos, “como no caso do ensino das classificações apriorísticas de termos gramaticais”. Em seguida, complementa:

Nada contra ensiná-las. O problema está em como ensiná-las, em razão do ato comunicativo. A gramática extrapola em muito o conjunto de frases justapostas deslocadas do texto. O texto é único como enunciado, mas múltiplo enquanto possibilidade aberta de atribuição de significados, devendo, portanto, ser objeto também único de análise/síntese (BRASIL, 2000:18 - 19).

De acordo com os PCNEM, o homem pode ser considerado como “um texto que constrói textos”, portanto, o aluno é:

[...] aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano. 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, 2000:18).

O texto destaca as atitudes de “pesquisar, selecionar informações, analisar, sintetizar, argumentar, negociar significados e cooperar” como essenciais para uma proposta que pretende efetivar mudanças qualitativas no processo de ensino-aprendizagem no nível médio, visando à participação do aluno no mundo social (BRASIL, 2000:5).

A língua é concebida como um produto humano e social, dessa forma, é criativa, pluridimensional, contraditória, múltipla e singular, ao mesmo tempo. O documento ressalta ainda que a unidade básica da língua é o texto, entendido como fala e discurso. A função comunicativa é o eixo central de sua atualização e razão do ato linguístico (BRASIL, 2000:18).

As várias linguagens são consideradas, pelo documento, instrumentos valiosos para se atingir fins solidários:

[...] Na escola, o aluno deve compreender a relação entre, nas e pelas linguagens, como um meio de preservação da identidade de grupos sociais menos institucionalizados e uma possibilidade de direito às representações desses frente a outros que têm a seu favor as instituições que autorizam a autorizar (BRASIL, 2000:9).

Nesse sentido, o texto explicita que:

As relações lingüísticas, longe de serem uniformes, marcam o poder simbólico acumulado pelos seus protagonistas. Não existe uma competência lingüística abstrata, mas, sim, uma delimitada pelas condições de produção/interpretação dos enunciados, determinados pelos contextos

de uso da língua. Ela é um código ao mesmo tempo comunicativo e legislativo (BRASIL, 2000:11).

No mesmo trecho, adverte para o seguinte fato:

Apenas o domínio do código restrito não resulta no sucesso da comunicação. Algumas situações de fala e escrita podem inclusive produzir o silêncio daquele que se sente pouco à vontade no ato interlocutivo (BRASIL, 2000:11).

Essa questão refere-se à atitude prepotente e autoritária que se reflete no discurso de determinados atores sociais:

Haverá sempre o jogo da alteridade manifesto pela linguagem, o poder de manipular o discurso autoritário do “eu mando, você faz”, os papéis assumidos pelos interlocutores que evitam ouvir os subalternos, porque esses não detêm, no turno do diálogo, o poder simbólico/econômico. As figuras mãe/pai/filho, professor/aluno, patrão/empregado podem servir de exemplo (BRASIL, 2000:19).

A compreensão acerca dessas reflexões contribuiria para que o aluno estivesse apto para reconhecer sua linguagem como legítima, sem menosprezar as demais.

Dessa forma, explica:

O processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa deve basear-se em propostas interativas língua/linguagem, consideradas em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico, constitutivo de cada aluno em particular e da sociedade em geral (BRASIL, 2000:18).

Com relação às competências e habilidades específicas de Língua Portuguesa apresentadas no documento, o texto chama a atenção para o fato de que elas devem ser desenvolvidas ao longo de todo o ensino médio (BRASIL, 2000:14). São elas:

Representação e comunicação

- Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal.
- Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.
- Aplicar as tecnologias de comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes da vida.

Investigação e compreensão

- Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção, recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de idéias e escolhas, tecnologias disponíveis etc.).
- Recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial.
- Articular as redes de diferenças e semelhanças entre a língua oral e escrita e seus códigos sociais, contextuais e lingüísticos.

Contextualização sócio-cultural

- Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social.
- Entender os impactos das tecnologias da comunicação, em especial da língua escrita, na vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.

O documento ressalta, ainda, que o trabalho com textos e suas significações diz respeito a todas as disciplinas do currículo, mas a Língua Portuguesa poderia ser o “carro-chefe” para realizá-lo.

3.4 Os PCN + Ensino Médio

Os chamados PCN + Ensino Médio, “Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais” foram publicados em 2002. Em sua apresentação, justificam:

Desde que a nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB) foi promulgada, em 1996, encontramos pela frente um desafio: transformar para melhor o ensino médio brasileiro, que faz parte da educação básica. Já demos importantes passos nesse sentido, a começar pelo lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1999. (BRASIL, 2002).

A publicação traz orientações educacionais, visando contribuir para a “implementação das reformas educacionais definidas pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996) e regulamentadas por Diretrizes do Conselho Nacional de Educação”. De acordo com a nova Lei, o ensino médio é considerado como etapa conclusiva da educação básica em nosso país, deixando de ser “apenas preparatório para o ensino superior ou estritamente profissionalizante”, buscando qualificar o aluno para a cidadania, para que possa responder adequadamente aos desafios do mundo contemporâneo. Com relação ao ensino tradicional, o documento faz a seguinte observação:

As características de nossa tradição escolar diferem muito do que seria necessário para a nova escola. De um lado, essa tradição compartimenta disciplinas em ementas estanques, em atividades padronizadas, não referidas a contextos reais. De outro lado, ela impõe ao conjunto dos alunos uma atitude de passividade, tanto em função dos métodos adotados quanto da configuração física dos espaços e das condições de aprendizado. Estas, em parte, refletem a pouca participação do estudante, ou mesmo do professor, na definição das atividades formativas. As perspectivas profissional, social ou pessoal dos alunos não fazem parte das preocupações escolares; os problemas e desafios da comunidade, da cidade, do país ou do mundo recebem apenas atenção marginal no ensino médio, que também por isso precisaria ser reformulado (BRASIL, 2002).

Com o crescimento da consciência social a respeito da importância da educação e com o aumento significativo do número de estudantes que passaram a frequentar o ensino médio, o texto afirma que “não mais será preciso trazer o povo para a escola, mas sim adequar a escola a esse povo” e, como principais objetivos visando às mudanças necessárias na educação, apresenta:

Os objetivos da nova educação pretendida são certamente mais amplos do que os do velho projeto pedagógico. Antes se desejava transmitir conhecimentos disciplinares padronizados, na forma de informações e procedimentos estanques; agora se deseja promover competências gerais, que articulem conhecimentos, sejam estes disciplinares ou não. Essas competências dependem da compreensão de processos e do desenvolvimento de linguagens, a cargo das disciplinas que, por sua vez, devem ser tratadas como campos dinâmicos de conhecimento e de interesses, e não como listas de saberes oficiais (BRASIL, 2002).

O documento destaca a importância do papel social que a escola desempenha, principalmente para o segmento economicamente marginalizado da população, como forma “de orientação para a vida comunitária e política, econômica

e financeira, cultural e desportiva”, lembrando que esses não eram anteriormente considerados temas a serem abordados pela escola.

A respeito da organização do trabalho na escola, o documento expõe:

Nessa nova compreensão do ensino médio e da educação básica, a organização do aprendizado não seria conduzida de forma solitária pelo professor de cada disciplina, pois escolhas pedagógicas feitas numa disciplina não devem ser independentes do tratamento dado às demais disciplinas da área e mesmo das outras duas áreas. Aqui, tanto o ensino como a aprendizagem são vistos como ações de cunho interdisciplinar, que articulam o trabalho das disciplinas para promover competências (Brasil, 2002).

Os PCNEM (BRASIL, 2000:65), quanto à interdisciplinaridade e o caráter transdisciplinar da linguagem, já preconizavam que:

O professor deixa de ser uma ilha ao interagir com os colegas, em busca de um projeto coletivo. Não há novidade na proposta. A novidade fica por conta da sua efetiva atualização na escola. Isso demanda conhecimento, participação, disponibilidade, interesse profissional e compreensão do papel social da escola.

Os PCN + EM chamam a atenção do leitor para a necessidade de superação das contradições que podem existir (ou aparentemente existem) entre conhecimentos e competências:

As linguagens, ciências e humanidades continuam sendo disciplinares, mas é preciso desenvolver seus conhecimentos de forma a constituírem, a um só tempo, cultura geral e instrumento para a vida, ou seja, desenvolver, em conjunto, conhecimentos e competências. Contudo, assim como a interdisciplinaridade surge do contexto e depende da disciplina, a competência não rivaliza com o conhecimento; pelo contrário, só se funda sobre ele e se desenvolve com ele (BRASIL, 2002).

Mais um alerta para a necessidade de articulação das diversas áreas do conhecimento é este:

A articulação inter-áreas é uma clara sinalização para o projeto pedagógico da escola. Envolve uma sintonia de tratamentos metodológicos e pressupõe a composição de um aprendizado de conhecimentos disciplinares com o desenvolvimento de competências gerais. Só em parte a integração de metas formativas exige projetos interdisciplinares, nos quais diferentes disciplinas tratam ao mesmo tempo de temas afins, durante períodos determinados e concentrados. Mais importante do que isso é o estabelecimento de **metas comuns** envolvendo cada uma das disciplinas

de todas as áreas, a serviço do desenvolvimento humano dos alunos e também dos professores (BRASIL, 2002).

Para Kleiman e Moraes (2002:43), “o projeto pedagógico é a concretização da autonomia da escola através do trabalho coletivo”. As autoras chamam a atenção, ainda, para o fato de que:

Trabalhar coletivamente exige uma mudança de mentalidade que supere o individualismo tão peculiar à nossa cultura ocidental e tão arraigado no currículo estritamente disciplinar, com seu conhecimento fragmentado.

Na tentativa de superar ou, pelo menos, de amenizar os efeitos indesejáveis dessa fragmentação de conhecimentos, Kleiman e Moraes (2002:99) acrescentam:

Os projetos interdisciplinares ajudam a desenvolver o letramento pleno porque expõem o aluno a vários tipos de texto em vários tipos de eventos, ou a várias formas de ler um mesmo texto, dando oportunidade para se vivenciarem as várias práticas de forma colaborativa e com a ajuda de alguém já familiarizado com elas. O professor das diversas disciplinas passa a ser o modelo porque já é membro do grupo socioprofissional que pratica a leitura como ele gostaria que o aluno lesse, isto é, estabelecendo as conexões que são relevantes para entender a história, a geografia, para desenvolver a competência no uso da linguagem, para expressar uma interpretação.

O documento PCN + EM afirma ter incorporado o conceito de competência formulado por Perrenoud, que a define como “a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações” (*Nova escola*, set./2000. In: BRASIL, 2002).

O texto constata que a escola frequentemente propõe atividades exaustivas de classificação gramatical e aponta as consequências disso:

Com isso consegue-se que o estudante decore as classes de palavras e até seja capaz de identificá-las e incluí-las em classes aparentemente distintas, isoladamente ou em contextos previsíveis. No entanto, basta que um desses contextos transgrida a previsão da gramática normativa para que o aluno se perca e não encontre a solução para o problema proposto: classificar. A atividade torna-se gratuita, sem resposta e, pior, sem sentido para ele. Circunscrito à categoria de dados ou fatos, o conteúdo é pouco relevante, a menos que adquira significado na rede conceitual da disciplina (BRASIL, 2002).

Opondo-se a esse tipo de atividade mecânica, o documento propõe oferecer aos estudantes do ensino médio “uma compreensão mais aguçada dos mecanismos que regulam nossa língua”, desenvolvendo seu potencial crítico, a partir das múltiplas possibilidades de expressão linguística, “para além da memorização mecânica de regras gramaticais”:

Na esteira dos novos paradigmas da atual política educacional brasileira – que busca democratizar mais e mais o acesso à escola tornando-a parte ativa do corpo social – o ensino da língua materna deve considerar a necessária aquisição e o desenvolvimento de três competências: interativa, textual e gramatical. Esse tripé, necessariamente inter-relacionado, mesmo não sendo exclusivo da disciplina, encontra nela os conceitos e conteúdos mais apropriados (BRASIL, 2002)

Lembrando o conceito de gramática internalizada, esse conhecimento implícito que todo falante tem de sua língua materna, o texto chama a atenção para o fato de que esse saber básico da gramática não é capaz de garantir o acesso ao mundo da cultura e da cidadania, sendo, portanto, papel da escola desenvolver e aprimorar a competência gramatical dos alunos:

O desenvolvimento dessa competência não se dará, entretanto, pela simples memorização de regras de concordância ou de ortografia, tão alardeadas pela gramática normativa ou prescritiva. Ainda que a abordagem gramatical descritiva e prescritiva possa estar presente no ensino de língua, devem-se considerar as seqüências lingüísticas internalizadas de que o aluno faz uso nas situações cotidianas. Tal procedimento busca desenvolver, a partir dos níveis morfológico, lexical e sintático da língua, habilidades pontuais que, em seu conjunto, procuram garantir a aquisição paulatina de uma **competência gramatical** mais abrangente (BRASIL, 2002).

A seguir, são apresentadas as competências e habilidades específicas para a disciplina Língua Portuguesa:

1. Utilizar linguagens nos três níveis de competência: interativa, gramatical e textual
Ser falante e usuário de uma língua pressupõe:
 - a utilização da linguagem na interação com pessoas e situações, envolvendo:
 - desenvolvimento da argumentação oral por meio de gêneros como o debate regado;
 - domínio progressivo das situações de interlocução; por exemplo, a partir do gênero entrevista;
 - o conhecimento das articulações que regem o sistema lingüístico, em atividades de textualização:

- conexão;
- coesão nominal;
- coesão verbal;
- mecanismos enunciativos.

- a leitura plena e produção de todos os significativos, implicando:
 - caracterização dos diversos gêneros e seus mecanismos de articulação;
 - leitura de imagens;
 - percepção das seqüências e dos tipos no interior dos gêneros;
 - paráfrase oral, com substituição de elementos coesivos, mantendo-se o sentido original do texto.

2. Ler e interpretar

Ser leitor, no sentido pleno da palavra, pressupõe uma série de domínios:

- do código (verbal ou não) e suas convenções;
- dos mecanismos de articulação que constituem o todo significativo;
- do contexto em que se insere esse todo.

A competência de ler e interpretar pode desenvolver-se com atividades relacionadas à antecipação e inferência, título e índices, elementos da narrativa, efeitos de sentido, autoria: escolhas e estilo.

3. Colocar-se como protagonista na produção e recepção de textos

Ser produtor de textos, falados ou escritos, e atuar como interlocutor e leitor requer o desenvolvimento progressivo de diversas habilidades e competências. Entre tantas, a correspondência com os colegas e com membros da comunidade – por fax e correio eletrônico (e-mail, chat), por exemplo – é uma atividade que desenvolve essa competência.

4. Aplicar tecnologias da comunicação e da informação em situações relevantes

A escola pode se valer de tecnologias largamente utilizadas fora dela visando promover passos metodológicos importantes para a sistematização dos conhecimentos (BRASIL, 2002).

Por meio dessas competências e habilidades, o aluno deve reconhecer como a linguagem foi organizada e quais são os efeitos de sentido produzidos.

O documento destaca ainda que a norma culta “deve ter lugar garantido na escola”, mas alerta que “não pode ser a única privilegiada” no processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2002).

O **Quadro 1** a seguir resume algumas reflexões relativas à gramática:

Quadro 1 - Ensino de gramática: algumas reflexões

Competências gerais	
Representação e Comunicação	Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.
Investigação e Compreensão	Articular as redes de diferenças e semelhanças entre a língua oral e escrita e seus códigos sociais, contextuais e lingüísticos.
Contextualização Sociocultural	Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas, manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social.
Competências específicas	
Unidades temáticas	Competências e habilidades
Gramática; lingüística; gramaticalidade	Distinguir gramática descritiva e normativa, a partir da adequação ou não a situações de uso.
Gramática normativa; erro	Considerar as diferenças entre língua oral e escrita.
Gramática normativa; ciência versus achismo	Conceber a gramática como uma disciplina viva, em revisão e elaboração constante.

Fonte: BRASIL, 2002 (Adaptação visual)

Ainda, a respeito de gramática e língua, o mesmo texto faz as seguintes considerações:

Quando se enxerga a língua como um organismo vivo, criado a partir de determinados mecanismos de funcionamento que respeitam algumas regras que podem ser, são ou devem ser seguidas, começa-se a operar com uma noção de gramática que ultrapassa os limites da norma. Ao se ampliar a perspectiva com que se aborda a gramática, os alunos podem começar a perceber as diferenças entre as gramáticas internalizada, descritiva e normativa, repensando assim as noções de certo e errado, abrindo espaço para aquelas de adequado e inadequado. Ainda que pareçam inadequados diante de determinadas situações, é fundamental que os usos da linguagem sejam inicialmente respeitados para que se retrabalhem os discursos, a ponto de adequá-los às respectivas situações (BRASIL, 2002)

Quanto ao item “Competência gramatical”, o texto destaca que o ensino de gramática “não deve ser visto como um fim em si mesmo”, mas como “um mecanismo para a implementação de outras competências”.

3.5 Paralelo entre dois momentos

Afinal, quais são as diferenças essenciais entre as Propostas Curriculares do Estado de São Paulo (1986 e 1992) e os PCN, PCNEM e PCN + EM , de âmbito federal? O que mudou em relação à escola e ao ensino de língua portuguesa em nosso país de lá para cá?

Rojo e Cordeiro (2004:10-11) destacam a “virada discursiva ou enunciativa no que diz respeito ao enfoque dos textos e de seus usos em sala de aula”, a partir da publicação dos PCN. De acordo com as autoras:

Trata-se então de enfocar, em sala de aula, o texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção/leitura, evidenciando as significações geradas mais do que as propriedades formais que dão suporte a funcionamentos cognitivos. [...]

Nela, passam a ter importância considerável tanto as situações de produção e de circulação dos textos como a significação que nelas é forjada, e, naturalmente, convoca-se a noção de **gêneros (discursivos ou textuais)** como um instrumento melhor que o conceito de tipo para favorecer o ensino de leitura e de produção de textos escritos e, também, orais.

Em artigo intitulado “Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos”, Rojo (2000:30-31), a respeito da organização da progressão curricular proposta nos PCN, apresenta a seguinte observação:

[...] esta proposta de organização curricular exige dos órgãos educacionais estatais providências no sentido de uma efetiva reorganização da formação inicial e contínua dos professores, que inclua revisões curriculares dos Cursos de Letras e das disciplinas de Prática de Ensino, e projetos que viabilizem uma formação em serviço dos atuais professores de LP realmente contínua. Isto porque o enfoque linguístico-enunciativo (teoria da enunciação de vezo bakhtiniano, teoria dos gêneros do discurso) adotado nos subsídios [...], encontra-se praticamente ausente dos currículos de graduação em Letras e das Propostas Curriculares da CENP e de seus subsídios no estado de São Paulo.

Em forma de nota, a autora faz uma ressalva aos trabalhos de Geraldi, muito divulgados em várias orientações da CENP, constituindo-se uma exceção em relação à afirmação anterior. Como expõe Geraldi (1999:28) sobre as concepções teóricas nas quais se fundamenta:

Elegendo-se, na esteira do pensamento bakhtiniano, o processo de interação como o **lócus** produtivo da linguagem e, ao mesmo tempo, como

o centro organizador e formador da atividade mental, já que “não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação” [...], pode-se dizer que o trabalho linguístico é tipicamente um trabalho **constitutivo**: tanto da própria linguagem e das línguas particulares quanto dos sujeitos, cujas consciências sógnicas se formam com o conjunto das noções que, por circularem nos discursos produzidos nas interações de que os sujeitos participam, são por eles internalizadas.

Rojo e Moita-Lopes [2004] apontam que os PCNEM, apesar de tomarem como objetivo principal a escola, “operacionalizam pouco a realização, no plano escolar, de um currículo situado, flexível e interdisciplinar”. Os autores afirmam ainda que, ao apresentar a Área de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* dividida em várias disciplinas, os PCNEM não estariam contribuindo para a integração interdisciplinar e, no caso específico das línguas, não favoreceriam o “manejo multimodal das diferentes linguagens, central para as competências leitoras avançadas” e também para o domínio das tecnologias da informação e da comunicação e, acrescentam:

Quando se passa da área de linguagens para tratar especificamente de **Língua Portuguesa**, não há acréscimo em operacionalização e concretização do documento e muito se perde, com esta disciplinarização, do que se pretendia interdisciplinar. Num mundo onde as diferentes linguagens não andam mais separadas, mas se apresentam sempre em textos e discursos multimodais – tanto nos impressos, como revistas de variedades, de divulgação científica, nos jornais, nos livros didáticos, como em ambiente digital multimidiático -, compreender e produzir textos não se restringe mais ao trato do verbal (oral ou escrito), mas à capacidade de colocar-se, em relação às diversas modalidades de linguagem – oral, escrita, imagem, imagem em movimento, gráficos, infográficos -, para delas retirar sentido. Esta é, aliás, uma das principais dificuldades de leitura dos alunos do Ensino Médio apontada nos diversos exames e avaliações.

Outra crítica apresentada por Rojo e Moita-Lopes [2004] é o fato de o documento privilegiar as capacidades de compreensão (leitura) em detrimento das capacidades de produção. Segundo os autores, a separação das competências básicas em blocos seria mais estranha:

[...] Numa visão de linguagem em que os seus efeitos de sentido não podem ser separados de seu contexto de produção, separar a compreensão e a produção dos discursos de sua contextualização sócio cultural soa como uma divisão inaceitável. Entretanto, talvez ela tenha sido feita justamente para dar destaque e enfatizar a necessidade de tratar textos e discursos em seu contexto, pois é o bloco onde há mais acréscimos ao texto dos DCNEM e todos no sentido de valorizar a linguagem em seu funcionamento social e de respeitar a diversidade de linguagens como patrimônio cultural da humanidade.

Ainda de acordo com Rojo e Moita-Lopes [2004], os PCNEM apresentam uma “visão situada de linguagem”, que

[...] dá atenção às condições de produção dos textos e discursos e a seus contextos, numa perspectiva enunciativa de base bakhtiniana, compatível, aliás, com o realizado nos PCN de 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental. O restante do texto dos referenciais para a área destina-se, numa linguagem bastante hermética e teórica e sem a preocupação de operacionalização ou de exemplificação, a detalhar esta visão enunciativa de linguagem e de língua, que, embora interessante, carece de adequação ao pretendido contexto de circulação do texto: a escola.

Tomar os gêneros discursivos, tal como concebidos por Bakhtin (1992), como objeto de ensino representa um avanço significativo para o processo educacional. Talvez essa seja a maior e mais importante contribuição trazida pelos PCN na área de língua portuguesa, pois, conforme a contextualização feita por Rodrigues (2005:153):

[...] como em função da crítica às práticas escolarizadas da produção textual e da leitura ganhou força a concepção de que o ensino/aprendizagem dessas práticas como interação verbal social tenha os gêneros do discurso como objeto de ensino, abre-se um novo diálogo, agora tendo como foco, além das noções de interação verbal e dialogismo, a dos gêneros do discurso. Nesse contexto, destaca-se o lugar para a discussão da concepção de gênero na perspectiva dialógica da linguagem.

Rojo e Moita-Lopes [2004] também afirmam que o conceito de gêneros discursivos poderia ser apresentado pelos PCN + EM como um *conceito estruturante* de acordo com a concepção bakhtiniana de enunciado, conforme o exposto no texto original dos PCNEM:

[...] No entanto, ao invés de operacionalizá-la como *conceito estruturante*, os PCN+ oscilam entre uma visão discursiva mal elaborada e mal embasada e uma visão estrutural e gramatical de língua, muito presente hoje no currículo consolidado. Quando aborda os gêneros, o faz a partir de diferentes teorias e, inclusive, cometendo equívocos conceituais.

Quanto às teorias de ensino-aprendizagem, também há diferenças entre a concepção que embasa a Proposta Curricular e a que dá fundamentação aos PCN. Conforme o que já foi comentado anteriormente, a Proposta Curricular tem como fundamento uma perspectiva construtivista-interacionista, baseada em Piaget.

Retomando o artigo de Rojo (2000:33), a autora chama a atenção para esta situação, a partir da publicação dos PCN:

[...] a seleção dos objetivos de ensino e a elaboração do projeto de ensino-aprendizagem estão submetidas a uma dupla determinação: a das **possibilidades** e a das **necessidades de aprendizagem**. Isto implica a formação do professor em uma teoria do ensino-aprendizagem de base sócio-histórica vygotskiana [...]

Ocioso lembrar que também esta teoria da aprendizagem e do desenvolvimento encontra-se praticamente ausente tanto dos currículos dos cursos de Letras e das disciplinas de Prática de Ensino, como das Propostas Curriculares da CENP no estado de São Paulo e de seus subsídios.

Davis (2005:40-43) compara a concepção teórica de Piaget com a de Vygotsky:

Vygotsky envereda por um [interacionismo] de cunho sociohistórico, no qual salienta as interações do sujeito com o objeto, apontando que a ação do primeiro sobre o segundo passa, necessariamente, pela mediação do social. Daí sua proposta ser conhecida como “sócio-interacionista”: o adjetivo “sócio” qualifica a natureza do interacionismo por ele adotado. [...]

Vygotsky [...] vê também a criança como alguém ativo, mas vai mais além. Em sua concepção, a criança além de ativa é, essencialmente, interativa. Na verdade, diferentemente de outras teorias psicológicas, a sociohistórica vê o psiquismo humano como uma construção social, que resulta da apropriação, por parte do sujeito, dos conhecimentos e das produções culturais da sociedade em que vive, por intermédio da mediação da própria sociedade.

Quanto ao conceito de mediação, segundo o ponto de vista vygotskiano, Davis (2005:43-44) entende ser “a necessária intervenção de algo entre duas coisas para que um tipo específico de relação se estabeleça” e, acrescenta que “esse “algo” é um outro, um parceiro mais experiente, seja ele um adulto ou um companheiro da mesma idade”. A partir desse conceito, a autora expõe a relevância do conceito de “mediação simbólica” para a teoria de Vygotsky:

Por meio dela, os sujeitos humanos são constituintes e constituídos, sempre enquanto “relações sociais internalizadas”. Dito de outra forma, o ser humano, para sobreviver e ser, constrói uma realidade humana e, nesse processo, constrói também a si mesmo. É, portanto, na e pela interação com outros sujeitos humanos, na atividade humana, que formas de pensar são construídas e/ou transformadas, por sua vez transformando também o entorno. Pode-se dizer, portanto, que é pela apropriação e internalização do saber e do fazer da comunidade em que o sujeito se insere que ele se

constitui enquanto tal e, ao ser assim constituído, constitui também sua comunidade.

Geraldi (1999:27), do ponto de vista linguístico, define a concepção sociointeracionista da linguagem da seguinte maneira:

[...] no quadro de uma concepção sociointeracionista da linguagem, o fenômeno social da interação verbal é o espaço próprio da realidade da língua, pois é nele que se dão as enunciações enquanto trabalho dos sujeitos envolvidos nos processos de comunicação social.

E, a partir desse ponto de vista teórico, o autor acrescenta:

O estudo e o ensino de uma língua não podem [...] deixar de considerar – como se fossem não-pertinentes – as diferentes instâncias sociais, pois os processos interlocutivos se dão no interior das múltiplas e complexas instituições de uma dada formação social. A língua, enquanto produto desta história e enquanto condição de produção da história presente, vem marcada pelos seus usos e pelos espaços sociais destes usos. Neste sentido, a língua nunca pode ser estudada ou ensinada como um produto acabado, pronto, fechado em si mesmo, de um lado porque sua “apreensão” demanda apreender no seu interior as marcas de sua exterioridade constitutiva (e por isso o externo se internaliza), de outro lado porque o produto histórico – resultante do trabalho discursivo do passado – é hoje condição de produção do presente que, também se fazendo história, participa da construção deste mesmo produto, sempre inacabado, sempre em construção (GERALDI, 1999:28).

Quanto ao caráter dinâmico e “aberto” dessa construção de sentidos, Oliveira (2005:74) traz a discussão para a escola:

Os educadores, os instrumentos semióticos privilegiados pela escola e a própria lógica da instituição escolar realizam intervenções no universo de significados trazidos pelos sujeitos e cria-se aí um campo de interação, desafio, questionamento, negociação de significados, essencial ao processo de desenvolvimento conceitual. As relações interpessoais e os processos de mediação que ocorrem na escola, a produção conjunta de signos e sentidos estão, portanto, em aberto. Ao mesmo tempo, entretanto, dado que cabe à escola trabalhar com sistemas conceituais próprios das disciplinas científicas e não com qualquer sistema conceitual, esses processos “em aberto” são emoldurados pelo lugar ocupado pela instituição escola, que é historicamente definido e ideologicamente marcado.

Rodrigues (2000:213) trata do lugar social institucional da escola e nos lembra de que há uma série de saberes institucionais criados pela/para a escola:

A relação entre enunciado, gênero e esfera aponta para o fato de que a escola, enquanto instituição com função social específica, também tem seus próprios gêneros, por meio dos quais se constituem e se desenvolvem as interações escolares, as atividades de ensino e de aprendizagem. Esses podem ser legitimamente denominados gêneros escolares [...]. O sucesso do aluno na escola passa pelo domínio dos gêneros escolares, que também devem ser considerados objetos de aprendizagem.

Tendo em vista a função social de cada esfera e a singularidade de constituição e funcionamento de cada gênero, pode-se dizer que um projeto pedagógico para a produção escrita deve se orientar (sem excluir os demais) para aqueles gêneros cujo domínio é necessário para o bom desempenho escolar (saber tomar notas, fazer resumos, resenhas, participar de seminários, etc.) e para a plena participação na vida social pública.

Rojo e Moita-Lopes [2004] consideram a abordagem teórica dos PCN + EM incompatível com a dos PCNEM, quando afirmam haver três níveis de competências básicas para o uso da linguagem:

[...] interacional, gramatical e textual, que vão, depois, no texto destinado especificamente à Língua Portuguesa, ser equacionados à competência comunicativa de Hymes (p. 74-75), à competência textual baseada nos trabalhos de lingüística textual de Koch & Travaglia (1997 p. 77-81) e à competência gramatical, novamente baseada na sociolingüística variacionista e na lingüística textual (coesão, coerência, p.81-83).

A noção de gênero, segundo os autores (ROJO e MOITA-LOPES, [2004]), oscila no texto dos PCN + EM com as mais diversas acepções, como gêneros literários, gêneros narrativos, gêneros descritivos, gênero textual e sequências típicas. Ou seja,

[...] ao fazerem uma tentativa de operacionalização deixada de lado pelos PCNEM, recorrem a uma diversidade eclética de teorias, já impregnadas na cultura de senso comum das escolas, e organizam o ensino de maneira bastante disciplinar e próxima ao currículo consolidado nas práticas. Nada, portanto, mais distante das intenções de reforma das DCNEM. Para que os parâmetros para o Ensino Médio de Línguas (Materna, Estrangeiras) se tornem operacionais, dando continuidade à educação de nível fundamental, é preciso, portanto, discutir e definir com clareza uma compreensão teórica sobre a linguagem e a aprendizagem.

Rojo e Moita-Lopes [2004] afirmam, ainda, a respeito dos PCN + EM que:

Todos esses aspectos que comentamos nos referenciais para Língua Portuguesa – a separação entre produção, compreensão (leitura) e contextualização; a restrição à abordagem da linguagem verbal (oral ou

escrita) e à literatura dentre as artes -, remetem ao impacto do currículo consolidado da disciplina no Ensino Médio (regido pelos vestibulares e dividido em produção de dissertações, estudo das escolas literárias e gramática) sobre estes novos referenciais: retorno do reprimido.

3.6 Concepção sócio-histórica da linguagem

A partir da concepção de que a escola é um espaço privilegiado para a formação e o desenvolvimento da cidadania e a partir de uma concepção sociointeracionista da linguagem, como explicitado por Geraldi (1999:27), segundo a qual “o fenômeno social da interação verbal é o espaço próprio da realidade da língua, pois é nele que se dão as enunciações enquanto trabalho dos sujeitos envolvidos nos processos de comunicação social”, o ensino de gramática não deve ocupar o centro das preocupações dos professores no processo de ensino-aprendizagem em língua portuguesa. Isso não significa, entretanto, que a reflexão sobre a gramática não deva existir em momento algum desse processo. Segundo os PCN :

A atividade mais importante [...] é a de criar situações em que os alunos possam operar sobre a própria linguagem, construindo pouco a pouco, no curso dos vários anos de escolaridade, paradigmas próprios da fala de sua comunidade, colocando atenção sobre similaridades, regularidades e diferenças de formas e de usos lingüísticos, levantando hipóteses sobre as condições contextuais e estruturais em que se dão. É, a partir do que os alunos conseguem intuir nesse trabalho epilingüístico, tanto sobre os textos que produzem como sobre os textos que escutam ou lêem, que poderão falar e discutir sobre a linguagem, registrando e organizando essas intuições: uma atividade metalingüística, que envolve a descrição dos aspectos observados por meio da categorização e tratamento sistemático dos diferentes conhecimentos construídos (BRASIL, 1998:28).

Os PCN (BRASIL, 1998:28-29) ressaltam ainda que, para a seleção dos conteúdos de análise linguística, a referência não pode ser a gramática tradicional, com tarefas enfadonhas e pouco estimulantes para os alunos (e para o professor), de reconstrução dos manuais de gramáticas escolares, como:

[...] o estudo ordenado das classes de palavras com suas múltiplas subdivisões, a construção de paradigmas morfológicos, como as conjugações verbais estudadas de um fôlego em todas as suas formas temporais e modais, ou pontos de gramática, como todas as regras de concordância, com suas exceções reconhecidas.

Rajo e Moita-Lopes [2004] destacam a natureza sociointeracional da linguagem, uma vez que a “linguagem não ocorre em um vácuo social”, por ser sempre situada e contextualizada. Essa concepção se opõe à visão individualista da aprendizagem, como um processo cognitivo que ocorre na mente do aluno. Textos não têm sentido em si mesmos, são os sujeitos, com seus valores, que o constroem. Segundo os autores, a compreensão de que os significados são contextualizados é importante para a educação, pois, no mundo semiotizado da globalização, recuperar a situacionalidade social de um texto (contexto de produção e de interpretação) “possibilita trabalhar em sala de aula com uma visão de linguagem que fornece artifícios para os alunos aprenderem, na prática escolar, a fazer escolhas éticas.

Brandão (2000:17) alerta para a necessidade de se redimensionar a forma de se trabalhar a linguagem para que haja uma transformação na relação ensino-aprendizagem. A autora considera que atualmente há quase um consenso de que “esse trabalho deve estar centrado no texto”, e apresenta estas considerações:

Desde a década de 80, todo um trabalho vem sendo feito nesse sentido, não só em termos de capacitação, de treinamento dos professores, mas um conjunto de obras propondo mudanças, relatando e discutindo experiências, vem sendo publicado. No entanto, para muitos, o texto é ainda entendido como fonte ou pretexto para exploração das formas gramaticais isoladas do contexto ou como material anódino, a ser trabalhado de forma homogênea nas pretensas atividades de leitura [...]. Para muitos, o texto ainda não chegou na sua dimensão textual-discursiva. Uma dimensão discursiva do texto pressupõe uma concepção sócio-interacionista de linguagem centrada na problemática da interlocução.

A autora explica como deveria ser a abordagem a partir dessa concepção, uma questão fundamental para os “estudos de linguagem, com implicações no ensino da língua”:

Uma abordagem que privilegie a interação não pode estudar o texto de forma indiferenciada, em que, qualquer que seja o texto, vale o mesmo modo de aproximação. Uma abordagem que privilegie a interação deve reconhecer tipos diferentes de textos, com diferentes formas de textualização, visando a diferentes situações de interlocução. O reconhecimento disso tem levado os estudiosos da linguagem à busca de uma classificação dos diferentes gêneros do discurso (BRANDÃO, 2000:18).

Brandão (2000:38) esclarece ainda que:

[...] numa perspectiva discursiva, o gênero deve ser trabalhado enquanto instituição discursiva, isto é, forma codificada sócio-historicamente por uma determinada cultura e enquanto objeto material, isto é, enquanto materialidade linguística que se manifesta em diferentes formas de textualização.

A opção do professor pelo tipo de atividade que irá desenvolver com seus alunos, bem como pela abordagem que irá imprimir ao seu trabalho, depende dos objetivos que pretende alcançar. Se o objetivo principal da escola é desenvolver a cidadania crítica dos alunos, a interação e a inclusão social, a prioridade não pode ser o estudo de gramática; também não pode ser o domínio de um determinado gênero em seus aspectos formais, como um fim em si mesmo. Para que esses objetivos sejam alcançados, a escola deve priorizar as atividades sociais dos alunos. O domínio de determinados gêneros, assim como o domínio da norma padrão ou da gramática normativa seriam consequência das experiências da esfera social vividas e compartilhadas pelos alunos.

O trabalho de reflexão linguística deveria ter como ponto de partida a “unidade real da comunicação verbal: o enunciado” (BAKHTIN, 1992:293), levando-se em consideração todos os aspectos discursivos desse enunciado. De acordo com a necessidade dos alunos, entretanto, o professor também deveria trabalhar as “unidades da língua (da língua como sistema): as palavras e as orações” (BAKHTIN, 1992:287), buscando uma sistematização de seus conhecimentos gramaticais.

Nas próximas seções, serão apresentadas algumas das idéias de Vygotsky e de Bakhtin, dois pensadores que contribuíram de forma mais efetiva para a divulgação da concepção sociointeracionista (sócio-histórica) de linguagem.

3.6.1 Ponto de vista de Vygotsky

Vygotsky (1993:86), na obra *Pensamento e linguagem*, no capítulo intitulado “O desenvolvimento dos conceitos científicos na infância”, considera que o ensino de gramática desempenha um importante papel para o desenvolvimento intelectual da criança:

A gramática é um assunto que parece ter pouca utilidade prática. Ao contrário de outras matérias escolares, não ensina novas habilidades à criança, pois esta já conjuga e declina antes de entrar na escola. Já se chegou até mesmo a dizer que o ensino da gramática na escola poderia ser abolido. Podemos replicar que a nossa análise mostrou claramente que o estudo da gramática é de grande importância para o desenvolvimento mental da criança.

O autor prossegue com suas considerações a respeito do ensino de gramática e também da escrita:

A criança domina, de fato, a gramática de sua língua materna muito antes de entrar na escola, mas esse domínio é inconsciente, adquirido de forma puramente estrutural [...] A criança usará o tempo verbal correto numa frase, mas não saberá declinar² ou conjugar uma palavra quando isso lhe for pedido. Ela pode não adquirir novas formas gramaticais ou sintáticas na escola, mas, graças ao aprendizado da gramática e da escrita, realmente torna-se consciente do que está fazendo e aprende a usar suas habilidades conscientemente. [...] A gramática e a escrita ajudam a criança a passar para um nível mais elevado do desenvolvimento da fala (VYGOTSKY, 1993:86-87).

Vygotsky (1993: 88) também relata que seus experimentos “trouxeram à tona os seguintes fatos inter-relacionados”:

[...] os pré-requisitos psicológicos para o aprendizado de diferentes matérias escolares são, em grande parte, os mesmos; o aprendizado de uma matéria influencia o desenvolvimento das funções superiores para além dos limites dessa matéria específica; as principais funções psíquicas envolvidas no estudo de várias matérias são interdependentes – suas bases comuns são a consciência e o domínio deliberado, as contribuições principais dos anos escolares. A partir dessas descobertas, conclui-se que todas as matérias escolares básicas atuam como uma disciplina formal, cada uma facilitando o aprendizado das outras; as funções psicológicas por elas estimuladas se desenvolvem ao longo de um processo complexo.

Dessa forma, o conhecimento adquirido em uma determinada disciplina escolar contribui para o desenvolvimento das funções psicológicas da criança como um todo. Essas considerações são importantes para a estruturação dos currículos na escola, bem como para organizações didáticas, como no caso dos projetos pedagógicos, em que várias (ou todas as) disciplinas trabalham sobre determinado tema em conjunto.

² O verbo declinar, aqui, remete à relação entre palavras, como: concordância (nominal e verbal) e regência.

Uma das contribuições mais importantes de Vygotsky (1993) em relação ao processo de aprendizagem da criança refere-se ao conceito de “zona de desenvolvimento proximal”. Segundo esse conceito, “com o auxílio de outra pessoa, toda criança pode fazer mais do que faria sozinha – ainda que se restringindo aos limites estabelecidos pelo grau de seu desenvolvimento”. Conforme o relato do autor:

A maior parte das investigações psicológicas acerca do aprendizado escolar media o nível de desenvolvimento mental da criança fazendo-a resolver certos problemas padronizados. Supunha-se que os problemas que ela conseguisse resolver sozinha indicavam o nível do seu desenvolvimento mental nessa ocasião específica. Mas, desse modo, só é possível medir a etapa já concluída do desenvolvimento da criança, o que está longe de representar a totalidade do processo. Tentamos uma abordagem diferente. Após termos descoberto que a idade mental de duas crianças era, digamos, oito anos, demos a cada uma delas problemas mais difíceis do que seriam capazes de resolver sozinhas, dando-lhes uma pequena assistência: o primeiro passo para uma solução, uma pergunta importante ou algum outro tipo de ajuda. Descobrimos que uma das crianças podia, em cooperação, resolver problemas elaborados para uma criança de doze anos, ao passo que a outra não conseguia ir além dos problemas concebidos para crianças de nove anos. A discrepância entre a idade mental real de uma criança e o nível que ela atinge ao resolver problemas com o auxílio de outra pessoa indicam a zona do seu desenvolvimento proximal [...] (VYGOTSKY, 1993: 88-89).

As consequências da compreensão desse conceito para a educação formal (escolar) refletem-se na afirmação do autor de que “o aprendizado deve ser orientado para o futuro, e não para o passado”:

[...] o único tipo positivo de aprendizado é aquele que caminha à frente do desenvolvimento, servindo-lhe de guia; deve voltar-se não tanto para as funções já maduras, mas principalmente para as funções em amadurecimento.

[...]

Por algum tempo, as nossas escolas favoreceram o sistema “complexo” de aprendizado que, segundo se acreditava, estaria adaptado às formas de pensamento da criança. Na medida em que oferecia à criança problemas que ela conseguia resolver sozinha, esse método foi incapaz de utilizar a zona de desenvolvimento proximal e de dirigir a criança para aquilo que ela ainda não era capaz de fazer. O aprendizado voltava-se para as deficiências da criança, ao invés de se voltar para os seus pontos fortes, encorajando-a, assim, a permanecer no estágio pré-escolar do desenvolvimento (VYGOTSKY, 1993: 89 - 90).

Magalhães-Almeida (2000:130) explica que Vygotsky “empreendeu a trajetória do desenvolvimento intelectual do social para o individual, tanto da gênese

da linguagem como das práticas para as quais a linguagem é mediadora”. A autora prossegue:

Assim, na sua teoria do desenvolvimento [...] as interações sociais ganham destaque, em especial, na lei da dupla formação e no conceito de Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD).

A lei da dupla formação explica o processo de internalização do conhecimento como uma série de transformações e re-elaborações a que o conhecimento é submetido antes de ser construído pelo sujeito. Primeiramente, via social, depois, via individual. Segundo Vygotsky, o movimento do social para o individual ocorre segundo estes dois princípios: 1) “[...] uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente”; 2) “[...] processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal”.

Geraldi (1999:38-39), a respeito desse movimento do social para o individual na própria constituição do sujeito, apresenta a seguinte reflexão:

Do ponto de vista sociointeracionista da linguagem, a variedade linguística que a criança domina, em sua modalidade oral, foi aprendida nos processos interlocutivos de que participou. E para participar de tais processos, a criança não aprendeu antes a linguagem para depois interagir: constituiu-se como o sujeito que é ao mesmo tempo que construiu para si a linguagem que não é só sua, mas de seu grupo social.

3.6.2 Ponto de vista de Bakhtin

Segundo Bakhtin (1992: 293), a unidade real da comunicação é o **enunciado**. Para o autor, desprezar esse fato gera “indeterminação e confusão terminológicas acerca de um ponto metodológico tão central no pensamento linguístico”. Bakhtin afirma, então:

A fala só existe, na realidade, na forma concreta dos enunciados de um indivíduo: do sujeito de um discurso-fala. O discurso se molda sempre à forma do enunciado que pertence a um sujeito falante e não pode existir fora dessa forma. Quaisquer que sejam o volume, o conteúdo, a composição, os enunciados sempre possuem, como unidades da comunicação verbal, características estruturais que lhes são comuns, e, acima de tudo, **fronteiras** claramente delimitadas (BAKHTIN, 1992:293).

Explicando o que são essas fronteiras dos enunciados e como elas ocorrem na interação verbal, e lembrando que “o diálogo, por sua clareza e simplicidade, é a forma clássica da comunicação verbal”, Bakhtin (1992:294) expõe:

Todo enunciado – desde a breve réplica (monolexêmica) até o romance ou o tratado científico – comporta um começo absoluto e um fim absoluto: antes de seu início, há os enunciados dos outros, depois de seu fim, há os enunciados-respostas dos outros (ainda que seja como uma compreensão responsiva ativa muda ou como um ato-resposta baseado em determinada compreensão). O locutor termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou para dar lugar à compreensão responsiva ativa do outro. O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, estritamente delimitada pela alternância dos sujeitos falantes, e que termina por uma transferência da palavra ao outro, por algo como um mudo “**dixi**” percebido pelo ouvinte, como sinal de que o locutor terminou.

A distinção apresentada por Bakhtin entre unidade da comunicação verbal – o enunciado, e unidade da língua – a oração, é essencial e contribui de forma significativa para que se possa refletir sobre o ensino de língua e, particularmente, para este trabalho, sobre o ensino de gramática, uma vez que redimensiona a questão, delimitando-a de forma mais adequada:

Cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui um acabamento específico que expressa a **posição do locutor**, sendo possível responder, sendo possível tomar, com relação a essa réplica, uma **posição responsiva**. [...] Ao mesmo tempo, as réplicas são ligadas umas às outras. Ora, a relação que se estabelece entre as réplicas do diálogo – relações de pergunta-resposta, asserção-objeção, afirmação-consentimento, oferecimento-aceitação, ordem-execução, etc. – é impossível entre as unidades da língua (entre as palavras e as orações), tanto no sistema da língua (no eixo vertical), quanto no interior do enunciado (no eixo horizontal). Esta relação específica que liga as réplicas do diálogo é apenas uma variante da relação específica que liga enunciados completos durante o processo da comunicação verbal. Esta relação só é possível entre enunciados provenientes de diferentes sujeitos falantes. Pressupõe o **outro** (em relação ao locutor) membro da comunicação verbal. Esta relação entre enunciados completos não se presta a uma gramaticalização porque [...] ela não existe entre as unidades da língua – não só no interior do sistema da língua, mas também no interior do enunciado (BAKHTIN, 1992:294 – 295).

Bakhtin (1992:296-297) afirma que “o contexto da oração é o contexto do discurso de um único e mesmo sujeito falante” e, se a oração estabelecer uma relação com o “contexto transverbal da realidade (a situação, as circunstâncias, a pré-história)”, nesse caso, passará à “categoria de enunciado completo”, por implicar uma atitude responsiva. O autor chama a atenção para o fato de que:

A oração, como unidade da língua, é desprovida dessas propriedades; não é delimitada em suas duas extremidades pela alternância dos sujeitos falantes, não está em contato imediato com a realidade (com a situação transverbal) e tampouco está em relação imediata com os enunciados do outro, não possui uma significação plena nem uma capacidade de suscitar a atitude responsiva do **outro** locutor, ou seja, de determinar uma resposta. A oração, como unidade da língua, é de natureza gramatical e tem fronteiras, um acabamento, uma unidade que se prendem à gramática [...]

As pessoas não trocam orações, assim como não trocam palavras (numa acepção rigorosamente linguística), ou combinações de palavras, trocam enunciados constituídos com a ajuda de unidades da língua – palavras, combinações de palavras, orações; mesmo assim, nada impede que o enunciado seja constituído de uma única oração, ou de uma única palavra, por assim dizer, de uma única unidade da fala [...].

Bakhtin (1992:301-302) explica ainda que os gêneros do discurso “nos são dados quase como nos é dada a língua materna, que dominamos com facilidade antes mesmo que lhe estudemos a gramática”:

A língua materna – a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical –, não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam. Assimilamos as formas da língua somente nas formas assumidas pelo enunciado e juntamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas de enunciados, isto é, os gêneros do discurso, introduzem-se em nossa experiência e em nossa consciência conjuntamente e sem que sua estreita correlação seja rompida. Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, menos ainda, é óbvio, por palavras isoladas).

Isso traz consequências para a questão da autoria, uma questão central para as atividades de produção de textos orais e escritos na escola. Como afirma Bakhtin (1992: 307-308):

A oração, assim como a palavra, possui completitude em sua significação, completitude na sua forma **gramatical**, mas a completitude de sua significação é de natureza abstrata, sendo precisamente isso que a deixa tão clara; é a completitude característica do **elemento** e não o acabamento do **todo**. A oração, enquanto unidade da língua, assim como a palavra, não tem autor; não é de **ninguém** (como a palavra), sendo somente quando funciona como **enunciado completo** que se torna expressão individualizada da instância locutora, numa situação concreta da comunicação verbal.

A respeito da relação que Bakhtin estabelece entre o enunciado e o autor (o próprio locutor), Corrêa (2002:68) explica que “é o locutor que se responsabiliza”:

- a) por imprimir um estilo: o estilo é determinado pela escolha – nunca neutra – dos recursos lingüísticos. A esse respeito, Bakhtin lembra que não é a palavra, por si só, que expressa. É o todo intencional que inocula na palavra a expressividade do todo. Tampouco é a palavra da língua que selecionamos, mas a de outros enunciados aparentados ao nosso pelo gênero;
- b) por abordar um conteúdo temático; e
- c) por lhe dar uma construção composicional.

Essas questões são fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem, pois é a autoria que legitima a voz de cada sujeito enunciadador.

3.5.2.1 Gêneros do discurso

No primeiro parágrafo do capítulo intitulado Os gêneros do discurso, da obra *Estética da criação verbal*, Bakhtin expõe as seguintes considerações e a definição que têm norteado os estudos sobre os gêneros:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 1992: 279).

É também com base nessa definição que os PCN de língua portuguesa afirmam:

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero,

constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino (BRASIL, 1998: 23).

Refletindo sobre a prática pedagógica em relação ao ensino de produção escrita, Rodrigues (2000:208), de acordo com a concepção bakhtiniana de gêneros do discurso e também de acordo com o que se encontra a esse respeito nos PCN, ressalta a importância que esses conceitos assumem para um redimensionamento do processo de ensino-aprendizagem, e apresenta as seguintes considerações:

As novas propostas teórico-metodológicas, centradas nas funções sociodiscursivas da escrita e nas condições de produção das diferentes interações verbais, redimensionam o processo de ensino-aprendizagem da produção escrita no contexto escolar. Assim, a consideração das diversas instituições sociais, dos diferentes gêneros do discurso com suas características constitutivas e de funcionamento singulares, das funções sociais da escrita, entre outros aspectos, reorientam as atividades de produção escrita: o texto se torna a unidade de ensino e o gênero o objeto de ensino; a escola se abre para textos autênticos, exemplares de gêneros que circulam nas diferentes esferas sociais.

Essas considerações referem-se a mudanças quanto à concepção de ensino de produção escrita em oposição à concepção tradicional de prática de redação. De acordo com o ensino tradicional, a redação escolar serviria como pretexto para avaliação de aspectos ortográficos e gramaticais, não levando em conta “as funções sociais da escrita, as suas condições de produção, os seus processos de produção” (RODRIGUES, 2000:207). Os PCN destacam:

Toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva.

Um dos aspectos da competência discursiva é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita (BRASIL, 1998:23).

Certamente o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos não ocorrerá de forma plena nem satisfatória, se a escola continuar a reproduzir o modelo tradicional de prática de redação escolar.

Refletindo sobre a responsabilidade social da escola, Oliveira (2005:73) chama a atenção para o fato de que:

Não é demais lembrar que, entre as crianças que atualmente frequentam nossas escolas, poucos são os casos das que podem dispensá-la (e talvez desprezá-la) como instituição cujas práticas são essenciais para a promoção de um certo tipo de conhecimento, diferente daquele predominante no cotidiano e altamente valorizado na cultura letrada e escolarizada.

Este trecho dos PCN apresenta uma reflexão semelhante, embora voltada para questões específicas do ensino de língua portuguesa:

Para boa parte das crianças e dos jovens brasileiros, a escola é o único espaço que pode proporcionar acesso a textos escritos, textos estes que se converterão, inevitavelmente, em modelos para a produção. Se é de esperar que o escritor iniciante redija seus textos usando como referência estratégias de organização típicas da oralidade, a possibilidade de que venha a construir uma representação do que seja a escrita só estará colocada se as atividades escolares lhe oferecerem uma rica convivência com a diversidade de textos que caracterizam as práticas sociais. É mínima a possibilidade de que o aluno venha a compreender as especificidades que a modalidade escrita assume nos diversos gêneros, a partir de textos banalizados, que falseiem sua complexidade (BRASIL, 1998:25-26).

Os PCN (BRASIL, 1998:87) atribuem papel de destaque para a organização de projetos pedagógicos, denominando-os “organizações didáticas especiais”, e ressaltam que os projetos “favorecem o necessário compromisso do aluno com sua própria aprendizagem, pois contribuem muito mais para o engajamento do aluno nas tarefas como um todo”. Dentre os autores que dão sustentação teórica aos PCN, encontram-se os pesquisadores pertencentes ao chamado Grupo de Genebra.

De acordo com Dolz e Schneuwly (2004:51), a comunicação oral ou escrita “pode e deve ser ensinada sistematicamente”. Segundo os autores:

Ela se articula por meio de uma estratégia, válida tanto para a produção oral como para a escrita, chamada **sequência didática**, a saber, uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem. As sequências didáticas instauram uma primeira relação entre um **projeto de apropriação** de uma prática de linguagem e os **instrumentos** que facilitam essa apropriação. Desse ponto de vista, elas buscam confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para lhes dar a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem. Essa reconstrução realiza-se graças à interação de três fatores: as especificidades das práticas de linguagem que são objeto de aprendizagem, as capacidades de linguagem dos aprendizes e as estratégias de ensino propostas pela sequência didática.

Por “sequências didáticas”, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004:97) entendem “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Os autores esclarecem ainda que a finalidade de uma sequência didática é “ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”. Outro ponto destacado por esses autores é quanto à elaboração de um projeto pedagógico:

Na medida do possível, as seqüências didáticas devem ser realizadas no âmbito de um **projeto** de classe, elaborado durante a apresentação da situação, pois este torna as atividades de aprendizagem significativas e pertinentes (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004:100).

Os autores do grupo de Genebra utilizam a expressão “gêneros textuais”, diferentemente de Bakhtin e seus seguidores, que utilizam a expressão “gêneros discursivos (do discurso)”. A opção por uma ou por outra terminologia revela uma filiação a determinada teoria.

Rodrigues (2005) discute a opção feita por Bakhtin para a definição de gêneros do discurso como “tipos relativamente estáveis de enunciados ou formas relativamente estáveis e normativas do enunciado” e chama a atenção para o problema que tal definição pode gerar. Segundo a autora:

[...] é essa a definição de gêneros que mais corre riscos de provocar uma visão reducionista quando não articulada e compreendida no contexto dos estudos do Círculo [de Bakhtin], devido ao significado mais corrente que os termos **enunciado** e **tipo** têm na área da linguística. Uma leitura “rápida” poderia, por exemplo, articular esse conceito ao das seqüências textuais de Adam (1992): um gênero seria formado por vários tipos de texto (seqüências/enunciados). Entretanto, a noção de enunciado do Círculo (por exemplo, um romance é um enunciado) não avaliza essa leitura. A palavra **tipo** costuma ser associada aos resultados de uma classificação científica de um conjunto de elementos a partir de um determinado critério, constituindo-se o tipo uma entidade abstrata congregadora do resultado classificatório ou como um princípio teórico de classificação; além disso, nos estudos lingüísticos do texto, acabou sendo associada à teoria de Adam sobre as seqüências textuais, denominadas **tipos textuais**. Por isso, muitos pesquisadores têm elaborado uma oposição, problemática para os professores de língua portuguesa, entre essa noção de tipos textuais e os gêneros do discurso. Embora essa divisão diferencie a noção de gêneros das seqüências/tipos textuais, ela tem o inconveniente de cristalizar determinada significação para os termos **tipo** e **tipo textual** e de dissociar a noção de gêneros da noção de texto (texto-enunciado) (RODRIGUES, 2005:163-164).

Rojo (2005: 185), a partir de investigação sobre pesquisas que tomaram por base teórica as teorias de gêneros, relata que esses trabalhos poderiam ser divididos em “duas vertentes metateoricamente diferentes”: teoria de gêneros do discurso ou discursivos e teoria de gêneros de texto ou textuais. Segundo o relato da autora, “ambas as vertentes encontravam-se enraizadas em diferentes releituras da herança bakhtiniana”, a teoria dos gêneros do discurso, centrada no estudo das situações de produção dos enunciados e em seus aspectos sócio-históricos, e a teoria dos gêneros de textos, centrada na descrição da materialidade textual. Rojo (2005:185-186) considera ainda que:

[...] embora os trabalhos adotassem vias metodológicas diversas para o tratamento dos gêneros – uns mais centrados na descrição das situações de enunciação em seus aspectos sócio-históricos; outros, sobre a descrição da composição e da materialidade linguística dos textos no gênero –, todos acabam por fazer descrições de “gêneros”, de enunciados ou de textos pertencentes ao gênero [...] Os trabalhos que estou classificando como adotando uma **teoria de gêneros de texto** tendiam a recorrer a um plano descritivo intermediário – equivalente à estrutura ou forma composicional – que trabalha com noções herdadas da linguística textual (**tipos, protótipos, seqüências típicas** etc.) e que integrariam a composição dos textos do gênero. A outra vertente, a dos **gêneros discursivos**, tendia a selecionar os aspectos da materialidade linguística determinados pelos parâmetros da situação de enunciação – sem a pretensão de esgotar a descrição dos aspectos lingüísticos ou textuais, mas apenas ressaltando as “marcas lingüísticas” que decorriam de/produziam significações e temas relevantes no discurso.

Rojo (2005:206) salienta ainda que, do ponto de vista da linguística, as diferentes teorias são igualmente válidas e a opção por uma ou por outra dependeria, dentre outros aspectos, das finalidades do pesquisador. O problema, segundo a autora, refere-se às questões de linguística aplicada ao ensino de línguas, pois a transposição de cada uma das perspectivas acarretaria resultados diferentes. Após minuciosa reflexão teórica sobre essas duas vertentes, e pensando nas questões de ensino de língua portuguesa, a autora revela o seu posicionamento:

[...] no Brasil, com seus acentuados problemas de iletrismo, a necessidade dos alunos é de terem acesso letrado a textos (de opinião, literários, científicos, jornalísticos, informativos etc.) e de poderem fazer uma leitura crítica e cidadã desses textos.

Assim, parece-nos ser mais útil e necessário explorar com eles as características das situações de enunciação – relacionadas às marcas linguísticas que deixam como traços nos textos – que fazermos análises completas e exaustivas dos textos, introduzindo uma nova metalinguagem.

Os professores talvez preferissem o segundo caminho. Mas as necessidades dos alunos fazem-nos escolher o primeiro [...] (ROJO, 2005:207).

Rodrigues (2000:208-209) compara os critérios utilizados pela proposta de Dolz e Schneuwly (1996, apud RODRIGUES, 2000) quanto ao agrupamento de gêneros com os critérios utilizados pelos PCN para, a partir de uma análise teórica que tem por base o pensamento de Bakhtin, apresentar uma proposta fundamentada em critérios que têm como perspectiva a concepção sócio-histórica de gêneros do discurso. Segundo a autora:

Dolz e Schneuwly [...] propõem a elaboração e progressão de um currículo para a produção oral e escrita para os diferentes ciclos do 1º grau a partir de agrupamentos de gêneros, elaborados em torno de três critérios: os diferentes domínios sociais de comunicação, as capacidades de linguagem dominantes e os aspectos tipológicos já presentes nas teorias de texto e documentos escolares. A partir desses critérios propõem cinco agrupamentos, com exemplos de gêneros orais e escritos que os compõem:

- agrupamento do narrar: conto, fábula, romance, adivinha, piada;
- agrupamento do relatar: relato histórico, notícia, reportagem, crônica esportiva;
- agrupamento do argumentar: texto de opinião, carta de leitor, editorial, resenha;
- agrupamento do expor: resenha, relato científico, artigo enciclopédico, resumo;
- agrupamento do descrever ações: instruções de uso, receita, regulamento.

Quanto aos critérios de agrupamento dos gêneros utilizados pelos PCN, Rodrigues (2000: 209-210) comenta:

Nos PCNs [...], a seleção de gêneros indicada como referência básica para a prática de escuta e leitura de textos e para a prática de produção de textos orais e escritos traz como critério de agrupamento a circulação social, destacando os gêneros das instâncias públicas considerados de domínio fundamental para a efetiva participação social.

— Para a prática de escuta e leitura de textos:

- a. literários: cordel, canção, conto, romance, crônica;
- b. de imprensa: comentário radiofônico, entrevista, editorial, reportagem, artigo;
- c. de divulgação científica: exposição, seminário, verbete, relatório, artigo;
- d. de publicidade: propaganda.

— Para a prática de produção de textos orais e escritos:

- a. literários: canção, texto dramático, crônica, conto, poema;
- b. de imprensa: entrevista, debate, notícia, artigo, carta de leitor;

c. de divulgação científica: exposição, seminário, relatório, esquema, resumo.

A autora (RODRIGUES, 2000:210) defende que um dos critérios a serem levados em conta para a seleção e priorização de gêneros na elaboração de currículos seja o das diferentes esferas sociais. Essas considerações vêm ao encontro das observações apresentadas por Brait (2000:18):

Não se pode falar de gêneros sem pensar na esfera de atividades em que eles se constituem e atuam, aí implicadas as condições de produção, de circulação e de recepção. Isso é muito mais importante e constitutivo do gênero discursivo, segundo Bakhtin, que as seqüências de um texto, das quais várias tipologias textuais dão conta, não tocando, entretanto, em esfera de atividades ou modos de circulação, o que descaracteriza a perspectiva sócio-histórica de **gênero discursivo**.

Com base em considerações teóricas fundamentadas pelo pensamento de Bakhtin “sobre a relação entre as esferas sociais e a constituição e o funcionamento dos gêneros do discurso”, Rodrigues (2000:210-211) apresenta sua proposta, diferente daquelas formuladas pelos pesquisadores do grupo de Genebra e pelos PCN:

Como tipos, variantes de intercâmbio comunicativo social há os da vida cotidiana, relacionados às ideologias do cotidiano, que englobam as comunicações ideológicas que não podem ser vinculadas a um domínio ideológico particular, e os das esferas especializadas, relacionadas às ideologias especializadas e formalizadas (**sistemas ideológicos**). Os tipos, variedades de intercâmbio correspondem a diferentes situações (ou esferas) sociais típicas. Assim, tem-se como exemplo de esferas sociais, com seus gêneros próprios:

- a. esfera dos negócios: contrato, ofício;
- b. esfera cotidiana: conversa familiar, cumprimento, bilhete;
- c. esfera religiosa: sermão, encíclica;
- d. esfera científica: tese, palestra, ensaio;
- e. esfera jurídica: petição, decreto;
- f. esfera jornalística: editorial, notícia, artigo;
- g. esfera escolar: texto didático, seminário, resumo;
- h. esfera artística: conto, romance, novela.

Cada domínio social constitui e particulariza seu repertório de gêneros, relativamente estáveis, que apresentam características constitutivas específicas segundo as condições e o tema da esfera social e sua função sociodiscursiva dentro dessa esfera.

Essa proposta torna-se relevante pela coerência teórica que assume, pois, como alerta a autora, em outra publicação (RODRIGUES, 2005:181):

Como os gêneros do discurso entraram no horizonte da linguística aplicada e de outras áreas da linguística, observa-se um grande volume de pesquisas sobre o tema, feitas a partir de diferentes teorias ou de articulações de campos teóricos diferentes. No segundo caso, duas observações ao menos me parecem necessárias. A primeira, até que ponto se pode ainda afirmar que se está trabalhando com a noção de gêneros desta ou daquela teoria, uma vez que essas teorias, por serem diferentes, podem estar trabalhando com concepções teóricas distintas? A segunda, se é viável, essa articulação requer cuidado com as terminologias e as definições, processo fundamental para o desenvolvimento da própria pesquisa e para a elaboração didática da noção de gêneros em documentos oficiais de ensino, livros didáticos etc. Na elaboração didática, a ausência desse cuidado pode provocar o efeito de **nonsense** para a noção de gêneros.

Barbosa (2000:152), também sobre essa discussão, comenta que “diversas tipologias têm sido propostas ou importadas de teorias linguísticas”, e considera:

A maioria dessas tipologias está calcada em critérios estruturais / formais (narração, descrição, dissertação, etc.) ou funcionais (textos informativos, textos literários, textos apelativos, etc.). Ora, baseadas só em aspectos estruturais e/ou funcionais, essas propostas ou deixam de capturar aspectos da ordem da enunciação ou do discurso, ou, quando consideram esses aspectos, fazem-no de maneira externa às classificações. Por isso, falham no que concerne à consideração de importantes elementos do processo de compreensão e produção de textos.

Sobre a confusão terminológica e as contradições entre a prática e a teoria que se pretende assumir, Barbosa (2000:159) destaca:

Muitos educadores vêm tomando a proposta de trabalho com gêneros [...] de forma indiferenciada dos trabalhos que adotam tipologias textuais, seja porque alguns relacionam essa proposta com as explorações tipológicas estruturais que já realizam, supondo ser a mesma coisa, seja porque não sabem exatamente o que propor no lugar das práticas já consagradas, por não conseguirem realizar uma descrição de gênero e uma transposição didática adequadas, por razões diversas – falta de condições ideais de trabalho, de materiais didáticos e paradidáticos nessa perspectiva, de formação para tal, ou por um não entendimento real da perspectiva teórica em questão.

A autora afirma ainda que eleger os gêneros do discurso, a partir da concepção bakhtiniana, como objetos de ensino, “pelo fato de esse conceito incluir aspectos da ordem da enunciação e do discurso, pode contemplar, de maneira mais satisfatória, o complexo processo de produção e compreensão de textos”. Isso, porque:

A noção de **gênero** permite incorporar **elementos da ordem do social e do histórico** (que aparecem na própria definição da noção); permite considerar a **situação de produção** de um dado discurso (quem fala, para quem, lugares sociais dos interlocutores, posicionamentos ideológicos, em que situação, em que momento histórico, em que veículo, com que objetivo, finalidade ou intenção, em que registro, etc.); abrange o **conteúdo temático** – o que pode ser dizível em um dado gênero, **a construção composicional** – sua forma de dizer, sua organização geral que não é inventada a cada vez que nos comunicamos, mas que está disponível em circulação social – e seu **estilo verbal** – seleção de recursos disponibilizados pela língua, orientada pela posição enunciativa do produtor do texto. Neste sentido, a apropriação de um determinado gênero passa, necessariamente, pela vinculação deste com seu contexto sócio-histórico-cultural de circulação (BARBOSA, 2000:152-153).

Esse nível de conhecimento específico dos gêneros discursivos é importante para que a produção de um gênero seja bem sucedida, para que o aluno atue como sujeito ativo (autor) em suas produções, e desenvolva sua competência comunicativa.

Corrêa (2002:69) lembra que “como os gêneros do discurso não são formas lingüísticas fechadas, estão submetidos a” relações intergenéricas. De acordo com o autor, essas relações “determinam regiões de contato em que as fronteiras entre gêneros podem ser muito tênues”, e ressalta ainda que “as atividades humanas (e os diferentes modos de utilização da língua que lhe correspondem) têm, pois, a natureza da convivência”. Segundo as considerações do autor:

Este é um dado fundamental para quem produz, lê ou se ocupa de ensinar produção e leitura do texto, pois muitas das desarticulações percebidas em um texto ou das inconsistências em sua leitura são produto de passagens (mal construídas ou mal percebidas) de um gênero a outro [...]. Ao mesmo tempo, é um contraponto importante para certas recomendações técnicas que buscam fixar “modelos” de gêneros nos diversos campos de estudo [...]. Fazê-lo – é bom lembrar – corresponde a negar a mobilidade das relações intergenéricas. Portanto, a novidade quanto à produção do texto pode estar justamente em reconhecer a legitimidade de relações intergenéricas não previstas. Se, por um lado, o processo de fala/escrita se particulariza no escrevente, por outro, seus “equivocos” são repletos de respostas que denunciam a convivência de práticas sociais, as quais, por sua natureza histórica, se transformam, estabelecendo novas relações dialógicas. Eis um modo interessante de vincular a criatividade do falante/escrevente à particularidade de sua inserção histórica e de suas relações com o enunciado do outro (CORRÊA, 2002:69).

Brait (2002:137) traz mais uma importante contribuição, que pode auxiliar os professores de língua portuguesa, quando retoma o conceito de estilo apresentado por Bakhtin. A autora ressalta que:

[...] as propostas do autor [Bakhtin] para o estudo da dimensão estilística, nada tem a ver, por um lado, com desvio, ou unicamente com as especificidades da obra literária, na medida em que estilo é pensado em toda e qualquer forma de comunicação [...] Por outro, nada tem a ver com autor biográfico, com aspectos psicológicos ou psicologizantes, mas com um enfoque específico sobre o discurso, os textos, as formas linguísticas, enunciativas, discursivas que, reiteradas, modificadas, retomadas, apontam para o estilo genérico (aspectos que podem caracterizar um determinado conjunto de textos que formam um gênero), ou estilo de época, ou, ainda, para o enunciador [...]

A autora explica a relação entre estilo, gênero e gramática, do ponto de vista de Bakhtin. Para os professores, essa questão também é importante. Como expõe Brait:

A insistência na idéia de que há uma relação estreita entre estilo e gênero é fundamental para que a concepção de estilo se estabeleça como característica de qualquer enunciado, de qualquer texto e não apenas de determinados tipos, o que retoma, também, a relação intrínseca entre gramática e estilística [...] A maior ou menor reestruturação e renovação dos gêneros discursivos está diretamente ligada ao fato de que a língua escrita incorpora diversas camadas da língua popular e, conseqüentemente, acarreta novos procedimentos na organização do todo verbal e do lugar reservado aos interlocutores. No caso da literatura, e também da linguagem da imprensa, da publicidade, da televisão, há momentos em que há necessidade de recorrer à dinâmica da linguagem falada, a gêneros discursivos que a expressam, ou seja, ao que se poderia denominar gênero falado-dialogado. Essa recorrência a novos gêneros e a novos estilos interfere nessas linguagens, provocando mudanças que atuam na sensibilidade do interlocutor, nas formas de recepção ativa (BRAIT, 2002:153).

A seguir, será apresentada a nova Proposta Curricular (SÃO PAULO, 2008a).

*Soy un niño que pregunta.
Yo vine para preguntar.*

Silvio Rodriguez

4 NOVA PROPOSTA CURRICULAR DE 2008

Em 2008, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo publica uma nova Proposta Curricular (SÃO PAULO, 2008) que deverá servir de parâmetro para toda a rede oficial de ensino neste estado. Em relação à Proposta de 1986, as circunstâncias históricas do país são bem diferentes. A seguir, veremos algumas de suas particularidades.

4.1 Contexto sócio-histórico da nova proposta

Em novembro de 1989, um conjunto de medidas passou a ser “receitado” para promover o “ajustamento macroeconômico” dos países em desenvolvimento que passavam por dificuldades. Essas medidas foram formuladas por economistas de instituições financeiras baseadas em Washington (FMI; Banco Mundial e Departamento do Tesouro dos Estados Unidos), o que ficou conhecido como “Consenso de Washington”. Esse conjunto de medidas econômicas previa dez regras básicas: disciplina fiscal; redução dos gastos públicos; reforma tributária; juros de mercado; abertura comercial; investimento estrangeiro direto, com eliminação de restrições; privatização das estatais; desregulamentação (afrouxamento das leis econômicas e trabalhistas) e direito à propriedade intelectual (CONSENSO, 2008).

No mesmo ano, 1989, o povo brasileiro finalmente iria eleger o presidente da república, pelo tão sonhado voto direto. A eleição presidencial foi decidida em segundo turno, em que concorriam Fernando Collor de Mello e Luiz Inácio Lula da Silva.

Segundo o depoimento de Kotscho (2006), podemos acompanhar os desdobramentos dessa campanha eleitoral, que mobilizou o país, numa polarização entre os candidatos que representavam forças sociais e políticas antagônicas:

Em poucas semanas, como tínhamos, Collor começou a subir nas pesquisas, na mesma proporção em que Brizola e Lula caíam. Apresentado nacionalmente como o “Caçador de Marajás”, primeiro pela revista Veja, depois pela TV Globo, ele, que entrara na campanha como um outsider, logo seria adotado pelo establishment por absoluta falta de outro nome viável. Graças às brechas da legislação eleitoral, com o módico aluguel de

três legendas Collor apareceria três vezes na televisão, em programas de uma hora, muito bem produzidos para vender a imagem do antipolítico, do novo, do inimigo da corrupção, do oposto do presidente José Sarney e da Nova República agonizante (KOTSCHO, 2006:163-164).

Kotscho (2006:164) lembra que os donos do poder tinham encontrado seu candidato, o “Fenômeno Collor”, que se opunha à candidatura de Lula, que representava “a expressão de um partido de massas e da maior central sindical do país”. Collor é eleito presidente e, em janeiro de 1990, assume o poder.

A partir de então, o país passa a aderir ao chamado “consenso de Washington”, e a política econômica assume as diretrizes neoliberais. Nesse período, inicia-se uma campanha de diminuição do Estado. Em filme publicitário veiculado na televisão, havia uma propaganda cujo personagem central era um elefante: pesado, lento, sem agilidade. O animal personificava o Estado. Os funcionários públicos eram vistos como figuras nefastas, sugadores das riquezas do país. Com essa imagem circulando no imaginário da sociedade brasileira, teve início o programa de privatizações das empresas estatais no Brasil.

O conceito de Estado mínimo ou minarquia tira do estado a função de prover bem-estar social e distribuição de renda. Segundo Said (2003:88), a batalha contra o Estado de bem-estar social começou com Margaret Thatcher e Ronald Reagan:

O dilema com o qual todos nós deparamos como cidadãos é que, com algumas poucas exceções aqui e acolá [...], o neoliberalismo aprisionou o mundo com suas garras, com graves conseqüências para a democracia e o meio ambiente, conseqüências que não podem ser subestimadas nem deixadas de lado.

Said (2003:88-89) explica que o socialismo de Estado não foi capaz de competir com o capitalismo financeiro globalizado que prometeu rápida prosperidade e empolgou um grande número de pessoas, que consideravam o controle estatal como equivalente ao subdesenvolvimento, à burocracia e à supervisão repressiva da vida cotidiana. É dessa forma que, segundo o autor, a União Soviética e a Europa Oriental se tornaram capitalistas e um novo mundo nasceu. O autor destaca, então:

Mas quando as doutrinas do livre mercado se voltaram contra os sistemas de seguro social, como aqueles que sustentaram a Grã-Bretanha no período do pós-guerra e os Estados Unidos desde o New Deal de Franklin Delano Roosevelt, uma enorme transformação social estava prestes a ocorrer.

O autor relata a importância que o Estado de bem-estar social desempenhou no pós-guerra para as maiores potências mundiais. Pode-se inferir que, não fosse o Estado ter agido dessa forma, talvez essas nações não tivessem se tornado tão poderosas. O relato de Said prossegue, até os anos 1990:

É importante, contudo, fazer um esforço para recordar aquelas políticas genuinamente progressistas, que em certo momento produziram uma condição relativamente nova de igualdade democrática e benefícios sociais generalizados, todos administrados e financiados por um Estado central. Foram eles que deram força à Grã-Bretanha do pós-guerra e aos Estados Unidos nos anos 1940 e 1950. Os impostos, portanto, eram relativamente altos para os ricos, apesar de as classes trabalhadoras e médias também terem de pagar pelos benefícios que obtiveram (principalmente educação, saúde e seguro social). Muitos desses benefícios foram o resultado de um sistema sindical dinâmico e bem organizado. Ao mesmo tempo, contudo, havia também a idéia dominante de que o cidadão, individualmente, não poderia pagar sozinho, por exemplo, pelos altos custos da educação e saúde, que deveriam ser subsidiados pelo corpo do Estado de bem-estar social. No começo dos anos 1990, tudo isso não só estava sendo atacado, mas já havia começado a desaparecer (SAID, 2003: 89).

O autor (SAID, 2003: 89) relata, ainda, que os sindicatos foram dissolvidos e, em seguida, os principais serviços públicos, como transporte e educação, foram privatizados. O mercado globalizado deveria ser o novo regulador da sociedade. Abdala Junior (2002: 28) chama a atenção para o uso do termo globalização:

É errôneo [...] designarmos globalização a esse processo perverso. Globalização pressupõe reciprocidade, e isso não existe nas relações Norte/Sul. Ocorrem articulações globalizadoras apenas em nível das corporações hegemônicas supranacionais, que mesmo assim não deixam de ter suas bases em territórios mais seguros. Mesmo em relação aos blocos econômicos, colocam-se questões de hegemonia. Poderíamos designar essa nova etapa do processo de mundialização da economia capitalista de globalização neoliberal, própria de um capitalismo neoselvagem [...].

Como conclui Said (2003:91), o novo liberalismo fala sobre oportunidades “livres” e “iguais”. O autor prossegue em sua análise:

Mas se, por alguma razão, o indivíduo não for capaz de se manter no topo, ele irá afundar. O que desapareceu foi a noção de que os cidadãos devem ter direitos – o direito, garantido pelo Estado, à saúde, à educação, à moradia e às liberdades democráticas. Se todos esses direitos se tornarem uma presa do mercado globalizado, o futuro será extremamente inseguro para a grande maioria das pessoas, apesar da retórica tranquilizadora (mas profundamente enganosa) de preocupação e bondade disseminada pelos gerentes de mídia e experts em relações públicas que controlam o discurso público.

Voltando ao contexto sócio-histórico do Brasil, em 1992, Itamar Franco, então vice-presidente, assume a presidência após o impeachment de Collor. O processo de impeachment ocorreu devido a uma série de denúncias de corrupção relacionadas ao presidente Collor e seus assessores diretos. O país assistia perplexo aos acontecimentos. Logo o presidente conhecido como “caçador de marajás”, envolvido em escândalo de corrupção! O processo correu de acordo com as normas legais e as etapas foram respeitadas democraticamente. Esse fato foi importante para a consolidação do estado de direito e da recém conquistada redemocratização do país.

O presidente Itamar Franco terminou o mandato e teve como sucessor seu ministro da fazenda, Fernando Henrique Cardoso. O presidente Fernando Henrique deu continuidade ao processo tão questionado de privatizações do estado brasileiro, seguindo a linha de política econômica neoliberal.

Abdala Junior (2002:28) chama a atenção do leitor quanto a essa nova concepção de “estado”:

É necessário ao pensamento crítico considerar essas novas formas de articulação supranacionais que – ao que parece – podem tornar mesmo os mais antigos e consolidados Estados nacionais uma espécie de região mais ou menos provinciana, se não atentarem para as novas formas de capitalismo, com ênfase tecnológica na teoria da informação, que se impõem mundialmente através de seus fluxos assimétricos. Já não ocorre, nos Estados nacionais que se configuraram na modernidade, a integração de várias regiões, como acontecia anteriormente. Debilitam-se agora antigos vínculos de solidariedade e antigos laços de sentimento de parentesco que caracterizam uma nação, à força das pressões do capital globalizado.

O autor (ABDALA JUNIOR, 2002:28-29) prossegue com relevantes considerações, esclarecendo sobre o tema:

Há nesse nível uma elite dominante, com atores sociais bem determinados e que gerencia os fluxos a partir de suas microrredes hegemônicas, abrigadas sobretudo em determinados territórios, que constituem suas bases e coberturas de proteção (militar, financeira, etc.). É desse ponto que ela defende o fim da história, através de funcionários que podem ocupar até espaços estatais. Vem igualmente dessas posições a defesa da privatização, como forma de desobrigar o Estado de cumprir suas funções sociais.

Outro aspecto relevante, tendo em vista o contexto sócio-histórico em que a Proposta Curricular foi publicada, refere-se às novas tecnologias, principalmente à rede mundial de comunicação, a Internet. Sobre essa importante questão, Abdala Junior (2002:22) expõe:

Estamos num momento de transformação radical de paradigmas, uma situação intervalar, onde se reconfiguram os campos do conhecimento e da práxis social. Em meio ao estilhaçamento dos antigos campos, novos recortes, com novos sentidos, estão emergindo. Evidentemente os novos paradigmas em emergência organizam-se em torno da tecnologia da informação, que imbrica sobretudo as áreas cobertas pela biologia, eletrônica e informática.

O autor (ABDALA JUNIOR, 2002:23-24) prossegue com importantes reflexões, com consequências para a área da educação:

A tecnologia da informação leva assim à formulação de novos objetos, apoiados, por sua vez, em novos conceitos, afinados com sua práxis. Tal fato ocorre no conjunto da cultura, impregnando até mesmo um pensamento mais crítico. Seus conceitos instrumentalizam o olhar sobre os objetos. Constituem pré-conceitos que reorganizam os demais campos discursivos. Formulam-se, nessa perspectiva, novas leituras das múltiplas áreas do conhecimento que, enquanto tal, convergem a atenção do sujeito para novas maneiras de sentir e de organizar o mundo. Não se voltam tais formulações apenas para o passado, pois as novas expectativas que a sociedade em rede comunicativa constrói abrem novas formas de se visualizar a realidade imediata e também os horizontes. A imbricação dos campos de conhecimento se consubstancia numa linguagem digital comum, que “escaneia” as demais linguagens. É ela quem “traduz” o que ocorre nesses campos sêmicos do conhecimento, dando as bases materiais para geração, acúmulo e transmissão da informação, em quantidade e velocidade vertiginosas.

Na seção seguinte será apresentada uma análise da nova proposta curricular, em que alguns dos tópicos tratados nessa contextualização poderão ser observados.

4.2 Análise da nova proposta

A Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa (SÃO PAULO, 2008), referente ao ensino fundamental (Ciclo II) e ao ensino médio, é composta por um caderno de apresentação de suas diretrizes e por publicações intituladas cadernos do professor. Vários itens que compõem o documento merecem destaque. Logo no início do texto de apresentação, encontra-se este trecho capaz de delinear alguns de seus princípios norteadores:

Este documento básico apresenta os princípios orientadores para uma escola capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo. O documento aborda algumas das principais características da sociedade do conhecimento e das pressões que a contemporaneidade exerce sobre os jovens cidadãos, propondo princípios orientadores para a prática educativa, a fim de que as escolas possam se tornar aptas a preparar seus alunos para esse novo tempo. Priorizando a competência de leitura e escrita, esta proposta define a escola como espaço de cultura e de articulação de competências e conteúdos disciplinares (SÃO PAULO, 2008:8).

Ainda sobre a competência de leitura e de escrita, o texto define como princípios centrais da Proposta:

[...] a escola que aprende, o currículo como espaço de cultura, as competências como eixo de aprendizagem, a prioridade da competência de leitura e de escrita, a articulação das competências para aprender e a contextualização no mundo do trabalho (SÃO PAULO, 2008:11).

Priorizar as competências de leitura e de escrita tem sido uma reivindicação constante da sociedade ao sistema educacional, sobretudo nas matérias veiculadas pela mídia que ressaltam o desempenho deficiente dos alunos brasileiros nos exames de avaliação de qualidade da educação no país. Os resultados desses exames demonstram que os alunos têm dificuldades para ler e compreender os textos que lhes são apresentados. Dessa forma, a ênfase na competência de leitura torna-se urgente para todos os envolvidos no processo de educação. De acordo com Kleiman (1999:7):

A aprendizagem da criança na escola está fundamentada na leitura. A maior, e mais significativa consequência do processo de escolarização, especificamente, da aquisição da escrita, é o processo de

descontextualização de linguagem, que permite, entre outros fazeres, a interação à distância, com um interlocutor não imediatamente acessível, e que já construiu seu texto sem a intervenção imediata, direta do leitor. Esse tipo de interação é essencial para a aprendizagem ou esta estaria limitada àquilo que é imediatamente acessível aos nossos sentidos. Entretanto, esse tipo de interação é vedado a grande parte das crianças, para as quais o texto escrito é ininteligível, constituindo-se no maior obstáculo ao sucesso escolar. Daí que uma questão fundamental para o ensino seja como ensinar a criança a compreender o texto escrito.

A autora refere-se a uma concepção interacionista de leitura, que se opõe à concepção tradicional de mera decodificação do texto. Para Kleiman, são fundamentais no processo de leitura: a ativação do conhecimento prévio do leitor, tanto com relação ao tema abordado no texto, quanto ao conhecimento linguístico do leitor; o estabelecimento de objetivos claros de leitura; o levantamento de hipóteses sobre os possíveis conteúdos encontrados no texto e a aplicação de estratégias metacognitivas no processamento do texto. Observando esses itens, o leitor deveria estar apto para fazer as inferências adequadas, o que o levaria a atribuir sentidos ao texto.

Outras observações de Kleiman a respeito do tema leitura merecem atenção:

Se pensamos no desenvolvimento da área de investigação da leitura, foi depois de uma longa história de experiência com o objeto errado que se chegou ao consenso de que o objeto de estudo deve ser o texto, não unidades menores. Também foi demorado o consenso de que experiências de leitura de um tipo de texto não são transferíveis a outros tipos. Precisou tempo, também, a inclusão de aspectos outros que o léxico ou a complexidade sintática nos estudos de legibilidade, e provavelmente será precisa a reduplicação de experiências e a análise qualitativa antes que aspectos além daqueles relativos à estrutura do texto e à estrutura cognitiva do sujeito sejam cogitados (KLEIMAN, 1996:34-35).

Outro ponto que pode ser considerado positivo é o fato de a proposta tratar sobre o conceito de letramento:

É necessário saber lidar com os textos nas diversas situações de interação social. É essa habilidade de interagir linguisticamente por meio de textos, nas situações de produção e recepção em que circulam socialmente, que permite a construção de sentidos desenvolvendo a competência discursiva e promovendo o **letramento**. O nível de letramento é determinado pela variedade de gêneros textuais que a criança ou adulto reconhecem (SÃO PAULO, 2008:43).

Em outra passagem, o texto de apresentação da proposta destaca novamente a prioridade dada à competência leitora e à escritora:

Por esse caráter essencial da competência de leitura e escrita para a aprendizagem dos conteúdos curriculares de todas as áreas e disciplinas, a responsabilidade por sua aprendizagem e avaliação cabe a todos os professores, que devem transformar seu trabalho em oportunidades nas quais os alunos possam aprender e consolidar o uso da Língua Portuguesa e das outras linguagens e códigos que fazem parte da cultura, bem como das formas de comunicação em cada uma delas. Tal radicalismo na centralidade da competência leitora e escritora leva a colocá-la como objetivo de todas as séries e todas as disciplinas. Desta forma, coloca aos gestores (a quem cabe a educação continuada dos professores na escola) a necessidade de criar oportunidades para que os docentes também desenvolvam essa competência – por cuja constituição, nos alunos, são responsáveis (SÃO PAULO, 2008:18).

Nessa passagem, alguns tópicos merecem ser comentados. Um aspecto positivo é o fato de o documento assumir que todos os professores de todas as disciplinas, e não apenas os professores de língua portuguesa, são responsáveis pela aprendizagem e pela avaliação da leitura e da escrita dos alunos. Essa é uma reivindicação antiga de colegas, sobretudo da área de língua portuguesa, uma vez que ainda existem cobranças por parte de professores de outras disciplinas a respeito do tema, como se essa responsabilidade não coubesse a todos os envolvidos no processo de aprendizagem.

Outro aspecto, este mais polêmico, refere-se à organização e divisão das funções dentro da escola. O conceito de “gestão” e de “gestores” na escola surge como decorrência do modelo neoliberal da economia. Nesse período, a expressão “reengenharia” estava na moda, talvez como um eufemismo para o termo desemprego; também estava no centro da pauta o conceito de “gestão”. Como já foi mencionado na seção anterior, o estado era considerado um fardo pesado. A iniciativa privada (o setor empresarial) era considerada um modelo a ser seguido. A idéia de gestores na escola parece incorporar esse modo empresarial de administração, como se a educação fosse um “negócio” a ser gerenciado. Uma pergunta: a quem cabe a educação continuada dos gestores? Questionar como anda o relacionamento entre professores e gestores também é importante, pois trata-se de uma relação com consequências diretas para a qualidade do processo ensino-aprendizagem. Duas outras passagens do documento deixam entrever uma

relação bastante tensa entre esses atores sociais, professores de um lado, gestores de outro:

Pensar o currículo no tempo atual é viver uma transição, na qual, como em toda transição, traços do velho e do novo se mesclam nas práticas cotidianas. É comum que o professor, quando formula o seu plano de trabalho, indique o que vai ensinar e não o que o aluno vai aprender. E é compreensível nesse caso que, ao final do ano, tendo cumprido seu plano, ele afirme, diante do fracasso do aluno, que fez sua parte, ensinando, e que foi o aluno que não aprendeu (SÃO PAULO, 2008:15).

No parágrafo seguinte, o trecho transcrito põe em evidência essa tensão, principalmente na maneira de explicitar o papel a ser desempenhado pelos gestores na escola, o de capacitar os professores:

A transição da cultura do ensino para a da aprendizagem não é individual. A escola deve fazê-la coletivamente, tendo à frente seus gestores para capacitar os professores em seu dia-a-dia, a fim de que todos se apropriem dessa mudança de foco (SÃO PAULO, 2008:15).

O texto deixa transparecer uma concepção autoritária de gestão e não uma concepção solidária e coletiva da vida da escola, evidenciando uma forte hierarquização interna quanto ao papel do professor, bastante assimétrica em relação ao papel destinado ao gestor.

Retomando o texto de apresentação da Proposta, encontra-se uma contextualização a respeito do acesso à educação em nosso país, e uma reflexão acerca da insuficiência de se ter um curso superior nessa época em que o mercado de trabalho exige que o trabalhador tenha determinadas características:

[...] Na sociedade de hoje, são indesejáveis tanto a exclusão pela falta de acesso a bens materiais quanto a exclusão pela falta de acesso ao conhecimento e aos bens culturais.

No Brasil essa tendência caminha paralelamente à democratização do acesso a níveis educacionais além do ensino obrigatório. Com mais gente estudando, a posse de um diploma de nível superior deixa de ser um diferencial suficiente, e características cognitivas e afetivas são cada vez mais valorizadas, como as capacidades de resolver problemas, trabalhar em grupo, continuar aprendendo e agir de modo cooperativo, pertinente em situações complexas (SÃO PAULO, 2008:9-10).

Essa contextualização e a reflexão apresentadas servem de argumento para que a questão da qualidade do ensino seja abordada:

Nesse quadro ganha importância redobrada a **qualidade da educação** oferecida nas escolas públicas, pois é para elas que estão ocorrendo, em número cada vez mais expressivo, as camadas mais pobres da sociedade brasileira, que antes não tinham acesso à escola. A relevância e a pertinência das aprendizagens escolares nessas instituições são decisivas para que o acesso a elas proporcione uma oportunidade real de aprendizagem para inserção no mundo de modo produtivo e solidário (SÃO PAULO, 2008:10).

O texto prossegue com esse tema:

Para que a democratização do acesso à educação tenha uma função realmente inclusiva não é suficiente universalizar a escola. É indispensável a universalização da relevância da aprendizagem. Criamos uma civilização que reduz distâncias, que tem instrumentos capazes de aproximar as pessoas ou de distanciá-las, que aumenta o acesso à informação e ao conhecimento, mas que também acentua diferenças culturais, sociais e econômicas. Só uma educação de qualidade para todos pode evitar que essas diferenças constituam mais um fator de exclusão (SÃO PAULO, 2008:10).

Tratando a respeito do desenvolvimento pessoal, os saberes produzidos pela humanidade ao longo do tempo são destacados:

O desenvolvimento pessoal é um processo de aprimoramento das capacidades de agir, pensar, atuar sobre o mundo e lidar com a influência do mundo sobre cada um, bem como atribuir significados e ser percebido e significado pelos outros, apreender a diversidade e ser compreendido por ela, situar-se e pertencer. A educação precisa estar a serviço desse desenvolvimento, que coincide com a construção da identidade, da autonomia e da liberdade. Não há liberdade sem possibilidade de escolhas. Elas pressupõem um quadro de referências, um repertório que só pode ser garantido se houver acesso a um amplo conhecimento, dado por uma educação geral, articuladora, que transite entre o local e o mundial. Esse tipo de educação constrói, de forma cooperativa e solidária, uma síntese dos saberes produzidos pela humanidade, ao longo de sua história e de sua geografia, e dos saberes locais. Tal síntese é uma das condições para o indivíduo acessar o conhecimento necessário ao exercício da cidadania em dimensão mundial (SÃO PAULO, 2008:10).

A passagem transcrita a seguir, entretanto, parece entrar em contradição com o que já havia sido mencionado:

[...] O conhecimento de natureza enciclopédica, sem significação prática, é substituído por conteúdos e atividades que possibilitam não só a interação do aluno com sua sociedade e o meio ambiente, mas também o aumento do seu poder como cidadão, propiciando maior acesso às informações e melhores possibilidades de interpretação das informações nos contextos sociais em que são apresentadas (SÃO PAULO, 2008:37).

Os autores não explicam o que entendem por “conhecimentos enciclopédicos”, talvez se refiram a conhecimentos significativos para a realidade dos alunos. Esse trecho, atrelado à grande ênfase dada à educação voltada ao mundo do trabalho, demonstra que, para os autores do documento, há duas escolas paralelas, a pública, que não tem necessidade dos conhecimentos enciclopédicos sem aplicação prática, uma vez que sua principal função é educar os trabalhadores e seus filhos, e a privada, encarregada da educação da elite que, por sua vez, pode se debruçar sobre esses conhecimentos e todas as filigranas que se possa imaginar, já que domina também os meios de produção. Não há novidade na afirmação, pois essa tem sido a realidade histórica de nosso país há bastante tempo. Dessa forma, percebe-se no texto que, embora as expressões “democratização do ensino”; “acesso às tecnologias”; “cooperação e solidariedade” sejam bastante utilizadas, algumas passagens não estão plenamente de acordo com esses conceitos.

Rojó e Moita-Lopes [2004], em texto que analisa os PCNEM e os PCN + EM, referem-se às mudanças de enfoque para o ensino médio a partir da nova Lei (LDBEN), e tratam dessa mesma questão:

Essas mudanças de enfoque em relação ao Ensino Médio, propedêutico e preparatório para o Ensino Superior para os ricos e profissionalizante para os nem tão ricos, foram determinadas por mudanças sociais mais amplas que, no caso brasileiro, resultaram no crescimento do número de matrículas nas décadas anteriores e fazem prever uma grande demanda potencial.

Ao indicar os conteúdos de língua portuguesa, a proposta apresenta quatro eixos de organização, um para cada bimestre letivo. O primeiro deles é o eixo tipologias textuais:

[...] o ensino-aprendizagem partirá das organizações internas básicas dos diferentes textos (narrar, relatar, prescrever, expor e argumentar). Nessa etapa, o objetivo central, de um ponto de vista dos conteúdos, é compreender que, nas situações reais de comunicação, diferentes textos, compostos em diferentes linguagens, podem apresentar uma forma de organização interna semelhante. Essa organização, de alguma forma, contribui para o sentido que poderá ser dado a esses textos, em diversos contextos (SÃO PAULO, 2008:46).

O segundo eixo apresentado é o de gêneros textuais:

[...] relaciona os textos com suas funções sócio-comunicativas. Serão selecionados dois gêneros para estudo em cada bimestre; essa escolha relaciona-se com a tipologia textual apresentada naquele ano, uma vez que cada gênero privilegia uma ou mais tipologias em seus modos de organização. O objetivo principal da seção, de um ponto de vista da escolha do conteúdo, é apresentar o texto e suas especificidades funcionais, constituídas pelas demandas das situações de comunicação nas quais eles são construídos (SÃO PAULO, 2008:47).

A exposição desses dois eixos evidencia que a proposta mistura o conceito de gêneros e o de tipologias textuais. Essa forma de organização dos conteúdos reproduz as concepções tradicionais do trabalho com o texto, quanto à leitura e à produção escrita.

Na apresentação do terceiro eixo, a mescla entre o conceito de gêneros e o de tipologias textuais aparece de forma mais evidente:

Texto e discurso - o texto será visto em âmbito ainda mais amplo. Sendo organizado a partir de uma ou mais tipologias e em um dado gênero, cada texto surge dentro de um contexto comunicativo muito mais complexo, inserido em um universo de valores conflitantes de uma dada sociedade. A organização tipológica e, principalmente, do gênero textual está em relação direta com os valores sociais que orientaram sua constituição, em um dado momento histórico. Tendo essas premissas, escolhemos quatro grandes discursos para estudo: o publicitário, o jornalístico, o artístico e o político (SÃO PAULO, 2008:47).

Finalmente, o quarto eixo é apresentado e a confusão entre os conceitos continua:

Texto e história – abarcam os três anteriores (assim como cada novo eixo proposto abarca o anterior ou anteriores). Nesse momento, os educandos serão convidados a refletir sobre valores sociais, políticos, econômicos, culturais etc. materializados em textos de diversas tipologias e gêneros, construídos em diferentes situações de comunicação historicamente determinadas (SÃO PAULO, 2008:47).

É verdade que a Proposta não cita Bakhtin nem o conceito bakhtiniano de gêneros discursivos, mas cita textualmente que está de acordo com o que preconizam os PCN que, por sua vez, afirmam adotar o conceito desse autor. Só por

essa razão, a mescla entre gêneros e tipologias já seria um problema. Pensando em termos teóricos, o problema é ainda maior.

De especial interesse para a reflexão sobre ensino de língua e de gramática proposta neste trabalho, é o trecho em que o documento explicita, dentre as competências adotadas para aprender: “dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica” (SÃO PAULO, 2008:19). Há ainda uma abordagem histórica em relação ao ensino de língua portuguesa:

[...] a disciplina Português manteve, até a metade do século XX, a tradição da gramática, da retórica e da poética. Fatores externos levaram à democratização do ensino: os filhos dos trabalhadores chegam à sala de aula nas décadas de 50 e 60, mas do ponto de vista interno, poucas mudanças ocorreram: a língua continuou a ser concebida como um sistema centrado na gramática vista como um instrumento para atingir fins retóricos e poéticos. Principalmente a partir dos anos 70, estudos de Linguística começam a visitar o ensino de língua materna. Tais estudos, nos diferentes campos da linguagem, começam a pressionar a escola rumo a mudanças significativas, nem sempre devidamente compreendidas ou aplicadas (SÃO PAULO, 2008: 41).

O texto prossegue com as considerações a respeito do ensino de língua materna:

Vemos surgir a preocupação com o ensino da língua organizado a partir de duas vias inseparáveis: como objeto e como meio para o conhecimento. Ou seja, na mesma medida em que deveria se apresentar como matéria a ser analisada, minuciosamente, proporcionaria ao sujeito a construção e compreensão de conhecimentos do mundo. E, por isso mesmo, já não poderia ser pensada de modo fragmentado, como mera decodificação de conteúdos e reprodução de ideias, desconsiderando as experiências de vida de seus interlocutores, não levando em conta seus conhecimentos prévios e a legitimidade de seu saber, descontextualizando o ensino no exercício mecânico e repetitivo, desvirtuando a gramática ao valorizar regras específicas em detrimento de muitas outras existentes (SÃO PAULO, 2008:42).

Em outro trecho, os aspectos relativos ao ensino de gramática são especificados:

Os textos verbais fazem uso de estruturas gramaticais, é verdade. Muitos desses textos necessitam da gramática normativa para a sua correta organização na sociedade. No entanto, a frase é parte menor do texto e como o todo é maior que a soma das partes, estudar a frase, mesmo que incorporando esse estudo ao texto, não responde a todas as necessidades

daquele que faz uso da língua nas mais diversas situações. Há estruturas que surgem das relações entre as frases, entre os parágrafos e, até, entre os textos que a gramática tradicional não dá conta e tais estruturas merecem abordagem no cotidiano escolar. Além disso, há o aspecto social da língua que, como organismo vivo e pulsante, se transforma a toda hora e relaciona os textos, literários ou não, com o momento de produção e de leitura (SÃO PAULO, 2008:44).

Esses trechos criam no leitor uma expectativa de que esse documento vai propor algo de inovador para o ensino de gramática. Entretanto, a passagem a seguir põe por terra qualquer possibilidade de avanço com relação ao tema:

No que diz respeito aos estudos dos aspectos gramaticais da língua, gostaríamos de ressaltar ainda dois pontos: haverá momentos de sistematização, com destaque maior para os temas que geram mais problemas de uso para os falantes (em razão das diferenças entre norma padrão e outras normas). Além disso, nosso olhar gramatical seguirá a organização tradicional apresentada pelos livros didáticos, tendo, no entanto, o cuidado de expor os temas dentro da perspectiva das variedades linguísticas e textuais (SÃO PAULO, 2008:47).

A afirmação de que o “olhar gramatical seguirá a organização tradicional apresentada pelos livros didáticos” contraria a maior parte dos estudos linguísticos sobre esse tema. Contraria também o que afirmam os PCN sobre o tema em questão. É de se espantar que, depois de tanta reflexão e discussão que se seguiu à publicação dos PCN, a recente proposta publicada mantenha essa posição lamentável quanto ao ensino de gramática. Nesse ponto, sem dúvida, há um grande retrocesso em relação aos documentos anteriores: a Proposta Curricular de 1986; a Proposta Curricular de 1992 e os PCN.

O texto da Proposta (SÃO PAULO, 2008) apresenta uma explicação a respeito do material voltado ao professor:

A Proposta Curricular se completará com um conjunto de documentos dirigidos especialmente aos professores. São os Cadernos do Professor, organizados por bimestre e por disciplina. Neles, são apresentadas situações de aprendizagem para orientar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos disciplinares específicos. Esses conteúdos, habilidades e competências são organizados por série e acompanhados de orientações para a gestão da sala de aula, para a avaliação e a recuperação, bem como de sugestões de métodos e estratégias de trabalho nas aulas, experimentações, projetos coletivos, atividades extraclasse e estudos interdisciplinares (SÃO PAULO, 2008:9).

Na próxima seção, serão apresentadas algumas atividades sugeridas nos Cadernos do Professor para descrição e análise.

4.3 Caderno do professor

Nesta seção, será apresentada a descrição e análise de algumas atividades de gramática encontradas no Caderno do Professor, material que complementa a Proposta Curricular (2009), distribuído às escolas da rede oficial de ensino do estado de São Paulo.

Esses cadernos estão organizados por bimestres e contêm: um texto de abertura “São Paulo faz escola – uma Proposta Curricular para o Estado”; a ficha do caderno; orientação sobre os conteúdos do bimestre; a apresentação do tema a ser desenvolvido; situações de aprendizagem; grades de avaliação e expectativas de aprendizagem; propostas de questões para aplicação em avaliação final; propostas para recuperação e, por fim, recursos para ampliar a perspectiva do professor e do aluno para a compreensão do tema.

Com a descrição do modo como os cadernos estão organizados, pode-se perceber que o professor irá encontrar nesse material um detalhamento das atividades que devem ser desenvolvidas a cada bimestre, com o prévio estabelecimento dos temas a serem abordados e com a especificação dos conteúdos a serem trabalhados. Se, de um lado, esse detalhamento traz segurança ao professor, uma vez que especifica tudo o que deve ser trabalhado no bimestre e a forma como o conteúdo deve ser abordado, de outro, traz certo engessamento para o desempenho desse profissional, que fica tolhido em sua capacidade criativa no desenvolvimento da atividade docente.

Essa tentativa de homogeneização da rede de ensino tem a intenção de oferecer o mesmo padrão, ainda que mínimo, de conteúdos e de desenvolvimento de habilidades a todos os alunos. A realidade da rede estadual, entretanto, é essencialmente heterogênea. Dessa forma, é difícil avaliar as necessidades individuais de cada unidade escolar, de acordo com a realidade de cada região do estado.

No texto de apresentação dos Cadernos do professor, referentes ao ensino médio, a autora anuncia:

A Proposta Curricular não foi comunicada como dogma ou aceite sem restrição. Foi vivida nos Cadernos do Professor e compreendida como um texto repleto de significados, mas em construção. Isso provocou ajustes que incorporaram as práticas e consideraram os problemas da implantação, por meio de um intenso diálogo sobre o que estava sendo proposto.

Os Cadernos dialogaram com seu público-alvo e geraram indicações preciosas para o processo de ensino-aprendizagem nas escolas e para a Secretaria, que gerencia esse processo (SÃO PAULO, 2009a: 5).

Esse alerta revela a preocupação com a imagem que a Secretaria da Educação deseja apresentar à sociedade, principalmente à comunidade escolar, a de que essa Secretaria é democrática e aberta ao diálogo.

Cada Caderno possui uma ficha, com um título, que corresponde ao tema a ser trabalhado em cada bimestre. Em seguida, há o nome da disciplina: Língua Portuguesa, a área: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; etapa da educação básica: Ensino Médio, a série correspondente, o período letivo por bimestre e os temas e conteúdos. Na página seguinte, há as orientações sobre os conteúdos de cada bimestre.

A seguir, serão apresentadas transcrições dos Cadernos, com descrições de recomendações ao professor e de algumas das atividades relativas à gramática.

Roteiro para aplicação da Situação de Aprendizagem 5

Convém lembrar que os conteúdos desenvolvem-se sempre **em rede** e **progressivamente** durante as aulas, com o objetivo de desenvolver competências e habilidades.

► **Diferença entre poema e poesia**

Conceituar e diferenciar poema e poesia.

► **Visão crítica do estudo gramática**

A importância do conhecimento gramatical na sociedade contemporânea e o jogo de valores associado a esse conhecimento.

► **Uso estilístico, semântico e literário dos verbos, adjetivos e substantivos**

Análise expressiva de elementos morfológicos (verbo, adjetivo, substantivo) na análise poética.

Fonte: SÃO PAULO (2009a, p.38)

Figura 01 – Roteiro de Aprendizagem 5

Como ilustra o primeiro exemplo, a perspectiva estilística e a semântica são predominantes nas atividades propostas nos Cadernos.

A seguir, sugerimos uma atividade para realizar com seus alunos que desenvolve as relações existentes entre conhecimentos morfológicos e construção do sentido poético.

Atividade 3

Observe:

“Contemplo o lago mudo”

- A que classe gramatical pertencem as palavras “lago” e “mudo”?

São, respectivamente, substantivo e adjetivo. Agora começam as atividades com o conhecimento gramatical. Os adjetivos caracterizam os seres e participam do ato de conferir expressividade ao texto.

No verso “Contemplo o lago mudo”, o adjetivo “mudo” pode referir-se tanto ao lago como ao *eu-poético*. A essa pequena confusão de sentidos chamamos de **ambiguidade**. Tanto pode ser o “eu” que está mudo enquanto contempla o lago, como pode ser o lago que emudece enquanto o “eu” poético o contempla.

Questione seus alunos:

No caso de ser o lago que está mudo, identifique outro verso em que o poeta usou do mesmo recurso expressivo:

- a) O lago nada me diz.
- b) Não sei se penso em tudo.
- c) Não sei se sou feliz.
- d) Trêmulos vincos risonhos.
- e) Por que fiz eu dos sonhos.

Adaptação visual das atividades digitalizadas de SÃO PAULO (2009a, p. 39)

Figura 02 – Personificação

Na atividade 3 de SÃO PAULO (2009a: 39), encontra-se a seguinte consideração: “No verso ‘Contemplo o lago mudo’, o adjetivo ‘mudo’ pode referir-se

tanto ao ligo como ao *eu-poético*. A essa pequena confusão de sentidos chamamos de **ambiguidade**. Na página seguinte, observa-se que a “ambiguidade permite, no poema, uma riqueza de interpretações”. A expressão “pequena confusão de sentidos”, por causa da carga semântica da palavra “confusão”, atribui à ambiguidade um valor negativo em nossa cultura. Logo em seguida, a expressão “riqueza de interpretações” atribui à mesma ambiguidade um sentido positivo. Não foi discutida a dimensão plurissignificativa do texto poético. O aluno não ficaria confuso com isso? E o professor, como resolveria o impasse criado?

No primeiro quadro para o professor, o texto esclarece que está trabalhando no domínio da Estilística. Alerta, ainda, que esse trabalho exige conhecimentos morfossintáticos, mas que é preciso contextualizar esse conhecimento na dimensão expressiva do texto. Esse princípio é interessante e pode contribuir para o desenvolvimento da competência linguística do aluno e para que ele perceba a dimensão discursiva do texto.

Atividade 4

Que diferença faria *para todo o poema* se, em vez de “mudo”, o eu-lírico tivesse escolhido outro adjetivo?

Por exemplo:

- Contemplo o lago **agitado**;
- Contemplo o lago **calmo**;
- Contemplo o lago **estranho**.

Comente essas diferenças. Elas desenvolvem no aluno o valor expressivo do adjetivo. Ou seja, que as palavras têm peso, corpo, expressão. Não é a mesma coisa dizer algo de uma forma ou de outra.

Para você, professor!

Estamos, dessa forma, trabalhando no domínio da Estilística, que exige não apenas o conhecimento morfosintático, mas contextualizar esse conhecimento na dimensão expressiva do texto. Em outras palavras: por que se usou essa palavra ou construção sintática e não outra?

A personificação do lago transforma-o em confidente do poeta. Como se fosse um companheiro compartilhando de um momento difícil que o poeta está passando. A ambiguidade permite, no poema, uma riqueza de interpretações. Em que sentido poderia o lago estar mudo? E o “eu” poético, por que estaria mudo? Esses dois sentidos se opõem ou se complementam? O poeta questiona sua identidade e o fato de haver construído sua vida de sonhos. O lago também está imóvel, parado. De certa forma, o lago mudo se identificaria com a vida parada do “eu” poético. Há mo-

mentos em que pode ser doloroso dar-se conta de que a vida não foi ação, mas ficou parada, perdida nos sonhos, como se fosse um lago de águas paradas. O jogo entre “eu” mudo e lago mudo, presente no primeiro verso, reforça esse sentido de leitura que construímos.

Atividade 5

Repita a atividade com o adjetivo “adormecida” no verso:

Na água adormecida.

Permita que seus alunos pensem nas opções:

- Na água **suja**.
- Na água **cristalina**.
- Na água **agitada**.

E se, em vez do adjetivo, trocássemos o substantivo?

Se o eu-lírico dissesse:

- Contemplo o **mar** mudo.
- Contemplo o **infinito** mudo.
- Contemplo o **acidente** mudo.

E se trocássemos o verbo?

- **Nado** no lago mudo.
- **Banho-me** no lago mudo.
- **Bebo** o lago mudo.
- **Olho** o lago mudo.

Certifique-se se seus alunos comentam e compreendem as diferenças estilísticas das classes gramaticais: adjetivo, substantivo e verbo.

Adaptação visual das atividades digitalizadas de SÃO PAULO (2009a, p. 39-40)

Figura 03 – Transformações do texto

As atividades 4 e 5 (SÃO PAULO, 2009a:39-40) propõem transformações do texto, segundo Carlos Franchi, no ensaio “Criatividade e Gramática”, publicação distribuída para todas as escolas da rede oficial de ensino pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), órgão da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, em 1988. É um tipo de atividade muito operacional para trabalhar a gramática de uso da língua. Sob o nome de “atividades epilinguísticas”,

depois, “atividades de reflexão e operação sobre a linguagem”, receberam atenção especial nas Propostas Curriculares de 1986 e de 1992.

Atividade 6

Desenvolva com sua turma a atividade a seguir:

Trocando o substantivo, temos de trocar todo o texto...

- ▶ O rato roeu a roupa do rei de Roma.
- ▶ O gato...
- ▶ Mais vale um pássaro na mão do que dois voando.
- ▶ Mais vale um cachorro...
- ▶ Água mole em pedra dura, tanto bate até que fura.
- ▶ Ouro...

Para você, professor!

O objetivo dessa atividade é relacionar morfologia e semântica no processo de construção de sentido. Ao trocar gato por rato não posso mais imaginar que a roupa do rei de Roma tenha sido “roída”. Então, o que aconteceu com ela? A imaginação da classe será motivada a procurar soluções criativas e verossímeis.

Certamente há material extra sobre o uso expressivo dos verbos, adjetivos, substantivos na biblioteca de sua escola e no livro didático.

Adaptação visual das atividades digitalizadas de SÃO PAULO (2009a, p. 40-41)

Figura 04 – Diferenças estilísticas de classes gramaticais

A proposta de se trabalhar os usos das formas verbais de uma perspectiva estilística parece ser bastante proveitosa e interessante, pois, de acordo com Brait (2002:135):

Esse caminho, que implica olhar para a materialidade verbal e extraverbal constitutivas de uma enunciação, de um enunciado concreto, reinstauram a discussão a respeito da estilística e da gramática/linguística, assim como de suas fluidas fronteiras.

Atividade 8

Considere com seus alunos o texto expositivo a seguir.

Por que estudar gramática?

Chamamos de norma-padrão aquela considerada pela sociedade como a que deve ser utilizada para transmitir informações importantes. Assim, um livro de Biologia ou uma prova de Geografia não deveriam vir escritas com textos como: “A gente vai punhendo as coisa no tubo di ensaiu e fica zoianu pra vê nu que qui dá”.

A norma-padrão, como nossa experiência sabe, não é a única existente. A língua portuguesa é rica em variedades, como diferentes plantas de uma mesma espécie. Todas as variedades do português são apropriadas para a comunicação e interação dos seres humanos. A questão é que nem todas as variedades têm o mesmo prestígio e aceitação na sociedade.

Se, por um lado, é bom que haja uma norma-padrão que nos permita desenvolver uma cultura brasileira na mídia, por outro, podem surgir preconceitos e dificuldades para aqueles que não dominam essa mesma norma. Isso ocorre porque muitos consideram as variedades do português diferentes das que estão acostumados como “erradas” e “engraçadas”. Além disso, dominar a norma-padrão é essencial, em certos círculos sociais, especialmente àqueles ligados ao mundo do trabalho, para se obter um bom emprego e relacionar-se com as pessoas.

Elaborado especialmente para o São Paulo faz escola.

Adaptação visual de atividades digitalizadas de
SÃO PAULO (2009a, p.42)

Figura 05 – Por que estudar gramática?

No texto “Por que estudar gramática?” a abordagem que se dá à variação linguística é inadequada e não esclarece a questão. No trecho que aborda o preconceito, o texto afirma: “Isso ocorre porque muitos consideram as variedades do português diferentes das que estão acostumados como ‘erradas’ e ‘engraçadas’”. Além de não explicar adequadamente a relação língua/sociedade, reduz a dimensão das relações de poder e de como se manifestam na língua. A esse respeito, as Propostas Curriculares (SÃO PAULO, 1986 e 1992) já aprofundavam o tema naquela época, com um tratamento mais adequado da questão.

No Caderno da 1ª série, volume 2, quanto às competências e habilidades gerais para o bimestre, há uma referência ao valor estilístico dos verbos. Em explicações para o professor, o texto ressalta que o presente do indicativo aproxima a ação do interlocutor.

Talvez devido à opção por uma abordagem estilística dos elementos gramaticais e seus efeitos de sentidos no texto, e por esse tipo de abordagem não ser a predominante nos materiais didáticos, os Cadernos remetem o professor o tempo todo para o livro didático adotado. Dessa forma, os autores do Caderno

também estariam contemplando os pontos de vista morfológicos e sintáticos, que tradicionalmente dominaram os estudos de gramática, e com os quais a maior parte dos professores está mais familiarizada. A atividade transcrita a seguir, aborda o presente do indicativo em textos expositivos.

Atividade 6

Utilizando-se do livro didático adotado, explique a função do verbo na construção do texto expositivo.

Preocupamo-nos, neste momento, em analisar com os alunos o **presente do indicativo**.

Não se trata, naturalmente, de esgotar o assunto, que será retomado nas próximas Situações de Aprendizagem, mas de apresentar uma recapitulação do tema que permita a reflexão.

O texto expositivo a seguir explica o tema de uma exposição ocorrida em São Paulo, mas alguns verbos foram retirados. Para cada espaço vazio, temos três possibilidades. Cabe a você escolher a mais apropriada:

(1) brincão – brinçam – brinca

(2) ganhão – ganham – ganha

(3) reúne – reúne – reúne

(4) sugerem – sugerem – sugerem

(5) compõe – compõem – compuseram

(6) pontuam – pontua – pontuam

(7) evoca – evoca – evocam

(8) espelham – espelham – espelham

(9) criou – criou – cria

(10) brinque – brinque – brinquem

(11) explica – explica – explica

Instalações „Liziracem...“ (1) com conceito de gravidade

Produzidas a partir de material tradicional – a porcelana chinesa –, instalações da artista plástica Heloisa Galvão „Liziracem...“ (2) leitura contemporânea na exposição Terra apresentada a partir do dia 24, às 14h, na Capela do Morumbi. A mostra „Liziracem...“ (3) peças suspensas que „sugerem...“ (4) a reflexão sobre a aparente fragilidade de suas formas em detrimento da densidade do material que as „compõe...“ (5).

De acordo com a artista, enquanto a cerâmica branca „pontua...“ (6) o conceito de peso, as imagens construídas „evocam...“ (7) leveza. Na nave principal, sete peças – imponentes isas com cerca de três metros – „espelham...“ (8) a transposição do solo para o ar. “Desloco a terra de seu espaço original, o chão, para manipulá-la, „criando...“ (9) formas que „Liziracem...“ (10) com a ideia de gravidade”, „explica...“ (11).

Em caracat – Guia da Secretaria Municipal de Cultura, São Paulo: Prefeitura da Cidade de São Paulo – Secretaria da Cultura, n. 7, nov. 2007, p. 56.

Observe, ao término da atividade, a importância do uso do tempo presente neste gênero textual, para fortalecer a expressão de verdade e proximidade entre texto e leitor.

Esta atividade permite que se sejam trabalhados, além de questões ligadas à concordância e ortografia, outros aspectos morfológicos associados ao uso normativo do verbo. Além disso, na correção, você pode discutir com os alunos, de acordo com as necessidades locais, alguns aspectos importantes semântico-pragmáticos do verbo.

O uso do presente do indicativo

Muitos ensinam que o presente é o tempo verbal que indica a ação praticada ao mesmo tempo em que se fala. Essa não é, contudo, uma definição que abranja toda a realidade do uso do presente do indicativo.

O ponto de partida é que, mais do que indicar uma ação no presente, esse tempo verbal aproxima a ação do interlocutor.

Escreva na lousa as seguintes frases:

- ▶ Assim que o marido morreu, a viúva viaja para Londres e arruma um namorado.
- ▶ Pedro come naquele boteco todos os dias.
- ▶ João vai para Manaus amanhã.
- ▶ A água ferve a cem graus.
- ▶ Aqui você compra mais barato!

No primeiro exemplo, os verbos “viaja” e “arruma” estão no presente do indicativo, já o verbo “morreu” está no pretérito perfeito.

Note que a ideia de passado já é transmitida pelo verbo “morreu”, o que permite que os outros (“viaja” e “arruma”), mesmo no presente, mantenham a ideia de passado. Os verbos no presente nos aproximam, por assim dizer, do acontecimento. É como se a viagem da viúva e o novo namorado que ela “arrumou” fossem ações que se tornassem mais próximas e, com isso, aumentam mais ainda o nosso espanto: o marido mal tinha morrido e ela já estava viajando e arrumando novos amores.

O segundo exemplo apresenta-nos um hábito: Pedro come todos os dias naquele boteco. Ou seja, começou ontem, come hoje e comerá amanhã. Esse hábito é indicado pela locução adverbial “todos os dias”.

Mudando o advérbio, mudamos o sentido do verbo. É o que se verifica no terceiro caso: o verbo “vai”, apesar de estar no presente, tem aqui sentido de futuro e isso é marcado pela presença do advérbio “amanhã”.

Em “A água ferve a cem graus”, uma verdade científica é apresentada à comunidade por meio do presente do indicativo, mostrando a sua atemporalidade.

No quinto exemplo, o verbo “compra” tem sentido de imperativo, suavizando a ideia de ordem. Apela para a emoção do consumidor, a frase publicitária apresenta-se como um conselho, induzindo o interlocutor à ação. Desperta o interesse a fim de estimular o desejo. Em vez de “Compre aqui”, o locutor afirma: “Aqui você compra mais barato!”

Adaptação visual de informações de
SÃO PAULO (2009b, p.17-18)

Figura 06 – Exercícios com verbo

O exercício proposto na Atividade 6 pede o preenchimento de lacunas com o verbo no presente do indicativo, que deverão ser escolhidos dentre três opções, ou seja, um exercício de múltipla escolha.

Logo abaixo do exercício, há uma orientação para o professor:

Esta atividade permite que sejam trabalhados, além de questões ligadas à concordância e ortografia, outros aspectos morfossintáticos associados ao uso normativo do verbo. Além disso, na correção, você pode discutir com os alunos, de acordo com as necessidades locais, alguns aspectos importantes semântico-pragmáticos do verbo (SÃO PAULO, 2009b: 18).

O trecho citado, que deveria ser de orientação para o professor, na verdade, mais o desorienta. É como se dissesse: professor, trabalhe tudo sobre verbo, e depois procure algo ainda para acrescentar. Não é à toa que muitos professores consideram o Caderno “muito vago”.

“O uso do presente do indicativo” é a primeira forma verbal abordada. O texto inicial desta seção considera:

Muitos ensinam que o **presente** é o tempo verbal que indica a ação praticada ao mesmo tempo em que se fala. Isso não é, contudo, uma definição que abranja toda a realidade do uso do presente do indicativo.

O ponto de partida é que, mais do que indicar uma ação no presente, este tempo verbal aproxima a ação do interlocutor (SÃO PAULO, 2009b:18).

Após a explicação sobre o presente do indicativo, há uma recomendação para que o professor escreva as seguintes frases na lousa (SÃO PAULO, 2009b:18):

Assim que o marido **morreu**, a viúva **viaja** para Londres e **arruma** um namorado.

Pedro **come** naquele boteco todos os dias.

João **vai** para Manaus amanhã.

A água **ferve** a cem graus.

Aqui você **compra** mais barato!

Em seguida, há um texto comentando cada ocorrência:

No primeiro exemplo, os verbos “viaja” e “arruma” estão no presente do indicativo, já o verbo “morreu” está no pretérito perfeito. Note que a idéia de passado já é transmitida pelo verbo “morreu”, o que permite que os outros (“viaja” e “arruma”), mesmo no presente, mantenham a idéia de passado. Os verbos no presente nos aproximam, por assim dizer, do acontecimento. É como se a viagem da viúva e o novo namorado que ela “arrumou” fossem ações que se tornassem mais próximas e, com isso, aumenta mais ainda o nosso espanto: O marido mal tinha morrido e ela já viajando e arrumando novos amores.

O segundo exemplo apresenta-nos um hábito: Pedro come todos os dias naquele boteco. Ou seja, comeu ontem, come hoje e comerá amanhã. Esse hábito é indicado pela locução adverbial “todos os dias”.

Mudando o advérbio, mudamos o sentido do verbo. E o que se verifica neste caso: o verbo “vai”, apesar de estar no presente, tem aqui sentido de futuro e isso é marcado pela presença do advérbio “amanhã”.

Uma verdade científica é apresentada à comunidade por meio do presente do indicativo, mostrando a sua atemporalidade.

No quinto exemplo, o verbo “compra” tem sentido de imperativo, suavizando a idéia de ordem. Apelando para a emoção do consumidor, a frase publicitária apresenta-se como um conselho, induzindo o interlocutor à ação. Desperta o interesse a fim de estimular o desejo. Ao invés de “Compre aqui!” o locutor afirma “Aqui você compra mais barato!” (SÃO PAULO, 2009b:18).

A explicação do texto a respeito do exemplo do caso da viúva é, no mínimo, preconceituoso e de muito mau gosto. O moralismo das afirmações é parte de um conjunto de marcas de uma classe, a dominante, e sua ideologia burguesa, que não contribui em nada para o desenvolvimento das competências e habilidades do aluno em relação a sua língua materna, ao contrário, prejudica bastante o processo educativo por ser carregado de preconceito.

Após essas considerações sobre o uso do presente do indicativo, há uma nova chamada em destaque para o professor (SÃO PAULO, 2009b:19):

Para você, professor!

Observe que os verbos no presente do indicativo aproximam o evento do leitor. De uma forma muito sutil, desperta-se, por meio do uso do presente, o interesse do leitor e estimula-se o desejo.

A estimulação do desejo que o texto menciona, refere-se ao exemplo específico “Aqui você compra mais barato”, não ao caso “A água ferve a cem graus”,

portanto, essa não é uma característica do presente do indicativo, diferentemente do que foi apresentado.

Em seguida, há uma proposta para que os alunos produzam um texto expositivo para fazer a publicidade do evento “exposição” junto à comunidade, e a recomendação ao professor:

Neste momento, explique o que é **intencionalidade comunicativa**: trata-se do conjunto de intenções, explícitas ou não, existentes na linguagem dos interlocutores que participam de uma situação comunicativa, por exemplo, a produção de um texto escrito. A intencionalidade comunicativa obriga-nos a pensar em quem fala ou escreve, para quem se fala ou escreve e onde se fala ou escreve, ou seja, onde o texto será ouvido ou lido (SÃO PAULO, 2009b:19).

Essas são recomendações importantes para todos os trabalhos com linguagem e para todas as produções textuais.

A seguir, apresenta-se a situação de aprendizagem 4, que aborda a fábula e o texto teatral. Quanto ao estudo de gramática, destaca-se o valor estilístico do pretérito verbal no modo indicativo.

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 4

UM, DOIS, TRÊS... AÇÃO!

Nesta Situação de Aprendizagem, retomaremos algumas habilidades que começamos a desenvolver em Situações de Aprendizagem anteriores e avançaremos com novos conhecimentos, trabalhando dois gêneros textuais bem diversos: a fábula e o texto teatral. O primeiro é narrativo; o segundo, dramático.

Além disso, propomo-nos a investigar, com os alunos, o valor estilístico do pretérito verbal, especialmente no modo indicativo, e os reflexos na produção do texto narrativo e poético. No entanto, como veremos, o termo “fábula” é também usado em contexto teatral.

Adaptação visual de informações de
SÃO PAULO (2009b, p. 37)

Figura 07 – Recomendações para o professor

VI. Peça sempre aos alunos que identifiquem o verbo de cada frase.

► **Verbo: aspectos estilísticos**

...

Estudo de elementos expressivos presentes no verbo.

Adaptação visual de informações de
SÃO PAULO (2009b, p. 38)

Figura 08 – Verbos: aspectos estilísticos

Depois das recomendações, há uma atividade e exposição de algumas categorias gramaticais relacionadas aos verbos.

Atividade 12

Considere o jogo teatral feito no momento de “sondagem”. Recorrendo às frases feitas, recapitule o que foi desenvolvido na aula anterior: a importância do contexto na produção do texto oral e o valor do verbo na construção da narrativa. **Paça** agora que encontrem os verbos na fábula da toupeira. Provavelmente, será necessário recapitular os conteúdos específicos sobre o que é verbo e quais as suas principais dimensões morfosintáticas de estudo (número, tempo, modo, pessoa). Você encontrará reflexões no livro didático adotado, além daquelas que abordaremos aqui.

Resposta:

*Eis a história da toupeira – animal cego – que **disse** à mãe que **estava enxergando**. A mãe **colocou-a** então à prova: **deu-lhe** um grão de incenso e **perguntou** o que era.*

*– Um calhau – **respondeu** a filha.*

*– Minha filha – **disse** a mãe –, além de cega, **perdeste** o olfato.*

*O impostor **promete** o impossível: basta um nada para **confundi-lo**.*

Número: Os verbos da língua portuguesa admitem dois números: o singular e o plural.

É o sujeito (singular ou plural) que determina o número do verbo.

Pessoa: O verbo possui três pessoas:

1ª pessoa: aquele que fala; corresponde aos pronomes pessoais eu (singular) e nós (plural).

2ª pessoa: aquele com quem se fala; corresponde aos pronomes pessoais tu (singular) e vós (plural).

3ª pessoa: aquele de quem se fala; corresponde aos pronomes pessoais ele, ela (singular) e eles, elas (plural).

Observação

Na língua portuguesa falada no Brasil, é comum que nos dirijamos àquele(s) com quem falamos por meio dos pronomes de tratamento “você” (singular) e “vocês” (plural). Nesse caso, utilizamos o verbo flexionado na 3ª pessoa, embora não se trate daquele de quem se fala.

Para você, professor!

Aproveite a oportunidade para recapitular a concordância verbal e a sua importância na produção de textos de caráter formal.

Modo: a língua portuguesa apresenta três modos verbais. O modo exprime, no verbo, a atitude daquele que fala ou escreve em relação ao fato que enuncia:

► **Indicativo:** o modo da certeza e da realidade. Expressa um fato que o enunciador acredita realmente acontecer em referência ao presente, ao passado ou ao futuro. Exemplo: “Sei que ele **dança** axé”.

► **Subjuntivo:** o modo da dúvida. O verbo expressa uma atitude de incerteza, de intenção, de objetivo a ser alcançado ou mesmo de completa irrealidade. Exemplo: “Duvido que ela **dance** axé”.

► **Imperativo:** o modo do pedido ou da ordem. O verbo expressa uma atitude de convite a uma ação. Exemplo: **Dance** axé, por favor!

Atividade 13

Pergunte: *que modo verbal predomina na fábula? O que isso nos revela?*

*Predomina o modo verbal indicativo. Isso é bem apropriado para o tom de certeza moralizadora. Ou seja, sempre que alguém se porta como a toupeira, **ocorre** a mesma coisa. Destaque que a ordem “Não faça como a toupeira” aparece de forma implícita, não sendo verbalizada em nenhum momento.*

Para você, professor!

Observe que estamos trabalhando no domínio da estilística do verbo. Trata-se de um território novo para os alunos. Tudo o que é novo assusta em um primeiro momento.

É possível que os alunos não forneçam a resposta esperada. O primeiro impulso do professor é completar o raciocínio. Entretanto, é recomendável que o professor, em vez de simplesmente entregar a resposta aos alunos, conduza uma reflexão que faça com que eles encontrem as conclusões esperadas. Use das observações feitas acima para orientar-se nessa reflexão.

Tempo: o tempo indica o momento em que ocorre o fato expresso pelo verbo. Os verbos apresentam flexões de tempo tanto no modo **indicativo** como no **subjuntivo**. Os gramáticos nos ensinam que há três tempos naturais: presente, pretérito e futuro, que se subdividem nos modos indicativo e subjuntivo.

Adaptação visual de informações de
SÃO PAULO (2009b, p. 44-45)

Figura 09 – Categorias gramaticais do verbo: número, pessoa, modo e tempo

A atividade propõe que os alunos encontrem os verbos em um texto (uma fábula que está sendo trabalhada nesta situação de aprendizagem). Esse tipo de exercício já foi muito criticado - identificação e classificação - por ser mecânico, o que pouco contribui para o desenvolvimento das habilidades linguísticas do aluno.

Essa seção apresenta, também, os conceitos de número, pessoa, tempo e modo. Quando trata da pessoa, a velha questão do pronome “você” volta à cena. Não é razoável continuarmos a considerar “você” um pronome de tratamento. Ele já perdeu esse uso e assumiu o papel de segunda pessoa faz tempo. No entanto, as gramáticas, livros didáticos e, agora, esse Caderno insistem nesse equívoco, acompanhado sempre da observação constrangida de que, embora o verbo que acompanha esse pronome seja de terceira pessoa, o “você” não significa “aquele de quem se fala”, mas “aquele com quem se fala”, portanto, pronome pessoal de segunda pessoa.

As atividades a seguir também destacam os verbos.

Atividade 14

Vamos nos aprofundar no estudo da ordenação do tempo verbal nas narrativas.

Apresente aos alunos estas duas frases:

- a) – Minha filha – **disse** a mãe –, além de cega, **you** perdeu o olfato.
- b) – Minha filha – **disse** a mãe –, além de cega, **you** **perde** o olfato.

Pergunte a eles por que a segunda frase parece estranha ao ouvido. Explique então que, quando o acontecimento de uma narrativa é anterior ao acontecimento, usamos o pretérito do indicativo.

Considerando o tempo verbal empregado no exercício anterior podemos concluir que:

- a) a filha perdeu o olfato no mesmo instante em que a mãe fala.
- b) a filha perdeu o olfato antes de a mãe começar a falar.

A escolha pelo uso do pretérito transmite a ideia de que a filha perdeu o olfato antes de a mãe começar a falar.

Atividade 15

Leia em classe o texto expositivo a seguir:

O cômico no teatro

O cômico não se limita ao gênero da comédia; é um fenômeno que pode ser apreendido por vários ângulos e em diversos campos. Fenômeno antropológico, responde ao instinto do jogo, ao gosto do homem pela brincadeira e pelo riso, à sua capacidade de perceber aspectos insólitos e ridículos da realidade física e social. Arma social, fornece ao irônico condições para criticar seu meio, mascarar sua oposição por um traço espirituoso ou de farsa grotesca. Gênero dramático, centra a sua ação em conflitos e peripécias que demonstram a inventividade e o otimismo humanos perante a adversidade.

PAVIS, Patrice. *Dicionário de teatro*.
Direção de tradução de Jacó Quinsburg e Maria
Lúcia Pereira. São Paulo: Perspectiva, 1999. p. 60.

Adaptação visual de informações de
SÃO PAULO (2009b, p. 45-46)

Peça aos alunos que identifiquem os verbos do texto.

limita; pode ser apreendido; responde; perceber; fornece; criticar; mascarar; centra; demonstram; é; apresenta; zombamos; percebemos; rejeitamos; é apresentada.

Atividade 16

Solicite que respondam às seguintes questões:

- Qual é o modo verbal dominante no texto? Por que esse modo é apropriado para o texto expositivo?

Domina o modo verbal indicativo, que é apropriado em um texto expositivo porque esse é um texto feito para um determinado conhecimento, para ser estudado, aprofundando. Não pode deixar margem a dúvidas ou incertezas.

- Qual é o tempo verbal dominante? Qual o seu sentido dentro do texto?

Domina o presente do indicativo com o sentido de verdade de conhecimento, ou seja, algo que é verdade ontem, hoje e sempre.

Atividade 17

Nas sentenças a seguir, reflita com os alunos se o verbo sublinhado faz referência a um fato narrado antes ou ao mesmo tempo do momento da fala.

- a) Disse-me Paulo: “Como fica claro, agora eu **jogo** pingue-pongue”.

A ação de jogar ocorre ao mesmo tempo em que Paulo me diz algo.

- b) Luana pensou: “Ontem me **diverti** muito”.

A ação de divertir-se ocorreu antes do pensamento de Luana.

- c) Dona Rute respondeu: “**Estou** muito ocupada!”

Dona Rute está ocupada ao mesmo tempo em que responde.

- d) Dona Rute respondeu: “**Estive** muito ocupada!”

Dona Rute estava ocupada antes de responder.

Figura 10 – Identificação do pretérito

Depois de mais uma atividade para identificação dos verbos no texto a atividade seguinte solicita que o aluno responda qual o modo e o tempo verbais predominantes e por que são apropriados para o texto expositivo. Esse tipo de exercício é interessante, porque relaciona os verbos às características do texto e, dessa forma, pode contribuir para o desenvolvimento dos alunos como leitores e produtores de texto, usando adequadamente os recursos linguísticos.

Nas atividades a seguir, são trabalhadas diferenças entre o uso do perfeito e do imperfeito.

Atividade 19

Em dado momento da peça de Martins Pena, lemos: “Foi o amor que nos uniu”. Que diferença faz para a compreensão do texto o uso do perfeito ou do imperfeito no verbo “unir”?

- Foi o amor que nos uniu.
- Foi o amor que nos unia.

Ao utilizar “unia” e não “uniu”, Florência sugeriria que o amor não os une mais, o contrário do que a ingênua personagem deseja dizer.

Veja:

- João **almoçava** no clube.
- João **almoçou** no clube.

Qual das duas frases indica uma ação que se repete no passado?

João almoçava no clube.

Como vemos, o imperfeito sugere ações passadas que se repetem enquanto o perfeito sugere ações que ocorreram no passado, sem repetição.

Adaptação visual de informações de SÃO PAULO (2009b, 47-48)

Características do perfeito	<i>“marca de modo absoluto o fenômeno passado, sem relação com o presente nem com a pessoa que fala [...] tempo objetivo, sereno, próprio do historiador que narra as coisas sucedidas.”</i>
Características do imperfeito	<i>“como que nos transportamos ao passado, pela fantasia e pelo sentimento, e vivemos duradouramente os sucessos. Enfim, temos um pé no presente, outro no passado.”</i>
Exemplo de uso do perfeito	<i>“O príncipe morreu na guerra; deixou três filhos ainda meninos, que foram criados desveladamente pela princesa.”</i>
Exemplo de uso do imperfeito	<i>“O príncipe morreu na guerra; deixava três filhos ainda meninos, que eram agora todo o cuidado da princesa.”</i>
Conclusões sobre o uso de um ou outro tempo no texto	<i>Resposta pessoal. Verifique de que forma as conclusões dos alunos sobre o uso de um ou outro tempo no texto traduzem a sua adequada compreensão do fenômeno linguístico.</i>

Atividade 20

Nossa abordagem do pretérito verbal continua no texto expositivo a seguir. Oriente a leitura de modo que os alunos identifiquem, no pensamento de Lapa, o que se refere ao pretérito perfeito e o que se refere ao pretérito imperfeito. Incentive o uso do dicionário para tirar as dúvidas de vocabulário.

O perfeito marca de modo absoluto o fenômeno passado, sem relação com o presente nem com a pessoa que fala. É um tempo objetivo, sereno, próprio do historiador que narra as coisas sucedidas. Exemplo: “O príncipe morreu na guerra; deixou três filhos ainda meninos, que foram criados desveladamente pela princesa”. Modifiquemos agora o período neste sentido: “O príncipe morreu na guerra; deixava três filhos ainda meninos, que eram agora todo o cuidado da princesa”. A primeira oração ainda representa friamente o passado; as duas outras receberam agora um tom diferente: como que nos transportamos ao passado, pela fantasia e pelo sentimento, e vivemos duradouramente os sucessos. Enfim, temos um pé no presente, outro no passado.

LAPA, Manuel Rodrigues. *Estilística da língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1991. p. 150.

Depois, leia com atenção o texto, fornecendo clareza e segurança na voz.

A seguir, peça que completem o quadro a seguir com as informações do exercício que fizeram:

Figura 11 – Prefeito X Imperfeito (a)

As atividades propostas nessa seção são interessantes para que o aluno perceba as principais diferenças quanto ao uso do pretérito perfeito e o do pretérito imperfeito, e as diferenças quanto aos efeitos de sentido que o emprego de cada uma dessas formas pode causar. Dessa forma, também foi positiva a presença do texto de Lapa para abordar essas diferenças entre as duas formas verbais. Mesmo assim, cabe observar que o Caderno poderia ter recorrido a bibliografia mais recente e atualizada para tratar do uso estilístico do verbo, como a obra de Martins (1989) e de Fonseca (1994).

Atividade 21

Elabore uma pequena síntese do texto de Rodrigues Lapa. Leve em consideração que sínteses ou resumos não devem incluir exemplos.

O pretérito perfeito é um tempo objetivo, que não envolve tanto o leitor como o pretérito imperfeito.

Para você, professor!

O texto do estilólogo Rodrigues Lapa não permite que cheguemos à sua síntese por meio de palavras-chave que se repetem. Por exemplo, o termo “pretérito imperfeito” nem sequer aparece no texto. É necessário que o aluno compreenda claramente a oposição “perfeito e imperfeito” e depois aponte o que pertence a cada um desses tempos na fala do autor. O conhecimento estilístico constrói uma ponte entre a dimensão literária e a linguística.

Por causa da dimensão afetiva, o pretérito imperfeito é também mais indicado quando nos referimos a tempos indeterminados, em que é

mais importante a dimensão emocional do passado do que a sua dimensão cronológica.

Quando dizemos “Era uma vez...”, em vez de “Foi uma vez...”, a nossa preocupação é destacar a ação que ocorreu nesse passado afetivo, um passado mágico, no qual havia fadas e outros seres fantásticos. Um leitor esclarecido, a menos que tenha determinada razão para isso, não se aproxima dos contos de fadas para saber “quando” efetivamente ocorreram as ações, mas para aproximar o acontecido de sua imaginação e memória afetiva.

Além disso, o pretérito imperfeito desenha um cenário dentro do qual ocorre determinada ação pontual. Exemplo:

Eu **caminhava** apressada quando **vi** meu namorado com outra.

Caminhava: pretérito imperfeito

Vi: pretérito perfeito

O ato de caminhar é parte de um cenário dentro do qual ocorre uma ação pontual: ver o namorado com outra mulher.

Fonte: SÃO PAULO, 2009b, p.48)

Figura 12 – Prefeito X Imperfeito (b)

O texto de orientação para o professor que acompanha a atividade 21 (Figura 12) traz considerações importantes sobre o perfeito e o imperfeito:

Por causa da dimensão afetiva, o pretérito imperfeito é também mais indicado quando nos referimos a tempos indeterminados, em que é mais importante a dimensão emocional do passado do que sua dimensão cronológica.

Quando dizemos “Era uma vez...”, em vez de “Foi uma vez...”, a nossa preocupação é destacar a ação que ocorreu nesse passado afetivo, um passado mágico, no qual havia fadas e outros seres fantásticos. Um leitor esclarecido, a menos que tenha determinada razão para isso, não se aproxima dos contos de fadas para saber “quando” efetivamente ocorreram as ações, mas para aproximar o acontecido de sua imaginação e memória afetiva (SÃO PAULO, 2009b: 48).

Em trabalho anterior (RODRIGUES, 2006), avaliando os diferentes efeitos de sentido decorrentes da utilização do perfeito e do imperfeito, consideramos:

A utilização da expressão “Era uma vez ...” (poderíamos dizer desta “fórmula”, porque assim se cristalizou por seu uso) funciona em nossa cultura como uma senha que nos remete ao universo narrativo imaginário. Quando a utilizamos, ninguém espera que relatem fatos corriqueiros, do cotidiano – como, por exemplo, o que aconteceu ontem na escola, no supermercado ou na rua, e todos nós, falantes de língua portuguesa, desde que aprendemos a falar, sabemos isso. Sabemos também que ninguém espera que se inicie um conto de fadas com a expressão “Foi uma vez...”.

O texto do Caderno destaca, ainda, outra peculiaridade do imperfeito, o fato de desenhar um cenário dentro do qual acontece uma ação pontual.

6. Identificar o valor estilístico do verbo (pretérito e presente do indicativo) em textos literários, bem como o conceito de adequação social, tornando o verbo um valor operativo no processo de leitura e escrita.

Fonte: SÃO PAULO (2009b, p. 50)

Figura 13 – Avaliação do bimestre

Na figura 13 identificam-se os itens relativos à avaliação das competências e habilidades do bimestre.

Em outro volume (SÃO PAULO, 2009c:11) o Caderno trata sobre o valor estilístico do verbo no tempo futuro: “A construção do futuro simples na língua portuguesa. As diferenças de sentido no uso”. Na Figura 14, são abordados o futuro do presente do indicativo, o futuro do pretérito do indicativo e o futuro do subjuntivo.

Atividade 6

Embora as entrevistas façam uso predominantemente de verbos no presente do indicativo, isso não significa que abordem apenas o momento presente. Como já vimos, o tempo verbal presente do indicativo não é marcado, por isso pode apresentar a ideia de futuro. É o que ocorre em:

Jornalista: Como vai chamar esse livro?

A perífrase verbal formada pelo verbo "ir" no presente do indicativo mais o verbo "chamar" no infinitivo apresenta valor semântico de futuro.

No entanto, poderia ser substituída, sem prejuízo para o sentido do texto, pela expressão:

Jornalista: Como se chamará esse livro?

Por que então a preferência pelo tempo presente para falar do futuro?

Isso ocorre, principalmente, porque o uso do presente aproxima a cena futura do imaginário dos interlocutores.

1. Futuro do presente do indicativo.

Eu	amarei	beberei	partirei
Tu	amarás	beberás	partirás
Ele (ou você)	amará	beberá	partirá
Nós	amaremos	beberemos	partiremos
Vós	amareis	bebereis	partireis
Eles (ou vocês)	amarão	beberão	partirão

2. Futuro do pretérito do indicativo.

Eu	amaria	beberia	partiria
Tu	amarias	beberias	partirias
Ele (ou você)	amaria	beberia	partiria
Nós	amaríamos	beberíamos	partiríamos
Vós	amaríeis	beberíeis	partiríeis
Eles (ou vocês)	amariam	beberiam	partiriam

3. Futuro do subjuntivo

Eu	amar	beber	partir
Tu	amares	beberes	partires
Ele (ou você)	amar	beber	partir
Nós	amarmos	bebermos	partirmos
Vós	amardes	beberdes	partirdes
Eles (ou vocês)	amarem	beberem	partirem

Muito importante!

No uso comum, as perífrases verbais são mais claras na expressão dos significados, sendo, usualmente, preferidas pelos interlocutores. No entanto, a forma perifrástica, analítica, perde muito em poeticidade, como se verifica nos exemplos a seguir:

► Ia amanhecendo lentamente na cidade. (perífrase = ia amanhecendo).

► Amanhecia lentamente na cidade. (forma sintética = amanhecia).

Proponha aos alunos que encontrem, no livro didático, alguns exemplos em que o presente do indicativo é usado com o sentido de futuro. Peça-lhes que façam a transposição para os tempos verbais do futuro e, em seguida, que encontrem exemplos de perífrases verbais no livro didático adotado. Proponha-lhes que passem tais exemplos para a forma sintética. Discuta com eles a poeticidade das expressões.

A língua portuguesa apresenta três tempos simples de futuro:

Para você, professor!

O futuro do subjuntivo é tradicionalmente conjugado com o termo "quando". Seu uso visa facilitar que se guarde a estrutura de composição do tempo. Dessa forma teríamos: "quando eu amar", "quando tu amares" etc. A forma do futuro do subjuntivo dos verbos regulares (e de alguns irregulares) coincide com a do infinitivo pessoal.

É importante destacar que o uso do *você* é corrente na maior parte do Brasil. Naturalmente, "você" não substitui "ele", mas "tu" no uso cotidiano da linguagem. No entanto, sabemos que o pronome de tratamento "você" recebe a conjugação verbal da terceira pessoa.

Explique a diferença de escrita e sentido entre "amaram" e "amário". O primeiro indica passado e o segundo, futuro.

Atividade 7

Reúna seus alunos em grupos. Peça-lhes que completem as frases a seguir de modo coerente:

- Quando eu ler a entrevista de Lygia Fagundes Telles...
- Eu lerei a entrevista de Lygia Fagundes Telles...
- Eu leria a entrevista de Lygia Fagundes Telles...

A seguir, escreva na lousa as seguintes frases:

- O gato conversará com outros animais.
- O gato conversaria com outros animais.
- Quando o gato conversar com outros animais...

Solicite a seus alunos que encontrem as diferenças de sentido entre as três frases, destacando em que situações usariam um ou outro tempo verbal.

"Conversará" (futuro simples do indicativo) indica a certeza de algo que ocorrerá no futuro.

"Conversaria" (futuro do pretérito do indicativo) indica acontecimento não realizado no futuro, embora desejado.

"Conversar" (futuro do subjuntivo) indica o desejo de que essa conversa se realize.

Adaptação visual de informações de
SÃO PAULO (2009c, p. 16-18)

Figura 14 – Futuro

Há uma observação de que a perífrase verbal “ir” no presente do indicativo mais verbo no infinitivo apresenta valor semântico de futuro e outra observação com a chamada “Muito importante”:

No uso comum, as perífrases verbais são mais claras na expressão dos significados, sendo, usualmente, preferidas pelos interlocutores. No entanto, a forma perifrástica, analítica, perde muito em poeticidade... (SÃO PAULO, 2009c:16)

Essa afirmação não se justifica. Em primeiro lugar, não tem relação com o critério “clareza”, mas com preferência por uma forma de expressão, e a preferência da população brasileira pela perífrase verbal no caso do futuro e também no caso do pretérito mais-que-perfeito é inquestionável. Dessa forma, no Brasil, ninguém “irá”, mas todo mundo “vai ir”, assim como ninguém “fizera” nada, mas todos já “tinham feito” algo. Em segundo lugar, esse não pode ser um critério para “poeticidade”, muito menos com uma afirmação completamente desvinculada de qualquer texto e seu contexto. Em terceiro lugar, essa afirmação contraria todas as anteriores, a respeito da “dimensão textual”. Pode ser que justamente a perífrase verbal cause um efeito de sentido no leitor, que a forma simples não consiga causar. Isso depende de cada texto, de cada intenção interlocutiva, bem como do conjunto das condições de produção de cada texto.

As atividades a seguir retomam o trabalho com o pretérito:

Para você, professor!

Os contos objetivam, de modo geral, provocar no leitor uma **unidade de efeito**, ou seja, conseguir, com o mínimo de meios, o máximo de efeitos. Isso faz que esse texto centre sua economia narrativa em um único foco de interesse, cortando tudo aquilo que não estiver diretamente relacionado a prender a atenção do leitor nesse foco. É o que veremos a seguir.

História de passarinho

Um ano depois os moradores do bairro ainda se lembravam do homem de cabelo ruivo que (1) e sumiu de casa.

Ele era um santo, disse a mulher (2) os braços. E as pessoas em redor não (3) nada e nem era preciso, perguntar o que se todos já sabiam que era um bom homem que de repente abandonou casa, emprego no cartório, o filho único, tudo. E se mandou Deus sabe para onde.

Só pode ter enlouquecido, sussurrou a mulher, e as pessoas tinham que se aproximar inclinando a cabeça para ouvir melhor. Mas de uma coisa estou certa, tudo começou com aquele passarinho, começou com o passarinho. Que o homem ruivo não sabia se era um canário ou um pintassilgo. Ô, Pai! (4) o filho, que raio de passarinho é esse que você foi arrumar?!

O homem ruivo (5) o dedo entre as grades da gaiola e ficava acariciando a cabeça do passarinho que por essa época era um filhote todo arrepiado, escassa a plumagem de um amarelo-pálido com algumas peninhas de um cinza-claro.

Não sei, filho, deve ter caído de algum ninho, (6) ele na rua, não sei que passarinho é esse.

O menino (7) chicle. Você não sabe nada mesmo, Pai, nem marca de carro, nem marca de cigarro, nem marca de passarinho, você não sabe nada.

Em verdade, o homem ruivo sabia bem poucas coisas. Mas de uma coisa ele (8) certo, é que naquele instante gostaria de estar em qualquer parte do mundo, mas em qualquer parte mesmo, menos ali. Mais tarde, quando o passarinho (9), o homem ruivo ficou sabendo também o quanto ambos se pareciam, o passarinho e ele.

Ai!, O canto desse passarinho, (10) a mulher. Você quer mesmo me atormentar, Velho. O menino esticava os beijos, tentando fazer rodinhas com a fumaça do cigarro que subia para o teto, Bicho mais chato, Pai, Solta ele.

Antes de sair para o trabalho, o homem ruivo (11) ficar algum tempo olhando o passarinho que desatava a cantar, as asas trêmulas ligeiramente abertas, ora pousando num pé ora noutro e cantando como se não (12) parar nunca mais. O homem então enfiava a ponta do dedo entre as grades, era a despedida e o passarinho, emudecido, vinha meio encolhido oferecer-lhe a cabeça para a carícia. Enquanto o homem se afastava, o passarinho se atirava meio às cegas contra as grades, fugir, fugir. Algumas vezes, o homem assistiu a essas tentativas que (13) o passarinho tão cansado, o peito palpitante, o bico ferido. Eu sei, você quer ir embora, você quer ir embora mas não pode ir, lá fora é diferente e agora é tarde demais.

A mulher (14) então a falar, e falava uns cinquenta minutos sobre as coisas todas que (15) ter e que o homem ruivo não lhe dera, não esquecer aquela viagem para Pocinhos do Rio Verde e o Trem Prateado descendo pela noite até o mar. Esse mar que, se não (16) o Pai (que Deus o tenha!), ela jamais teria conhecido, porque em negra hora se casara com um homem que não prestava para nada, Não sei mesmo onde estava com a cabeça quando me casei com você, Velho.

Fonte: SÃO PAULO (2009c, p.22)

Figura 15 – Pretérito (a)

Ele continuava com o livro aberto no peito, (17) muito de ler. Quando a mulher baixava o tom de voz, ainda furiosa (mas sem saber mais a razão de tanta fúria), o homem ruivo fechava o livro e ia conversar com o passarinho que se punha tão manso que se abrisse a portinhola poderia colhê-lo na palma da mão. Decorridos os cinquenta minutos das queixas, e como ele não respondia mesmo, ela se calava, exausta. Puxava-o pela manga, afetuosa, Vai, Velho, o café está esfriando, nunca pensei que nesta idade avançada eu fosse trabalhar tanto assim. O homem ia tomar o café. Numa dessas vezes, (18) de fechar a portinhola e quando voltou com o pano preto para cobrir a gaiola (era noite) a gaiola estava vazia. Ele então (19) no degrau de pedra da escada e ali ficou pela madrugada, fixo na escuridão. Quando amanheceu, o gato da vizinha desceu o muro, aproximou-se da escada onde estava o homem ruivo e ficou ali estirado, a se espreguiçar sonolento de tão feliz. Por entre o pelo negro do gato desprende-se uma pequenina pena amarelo-acinzentada que o vento delicadamente fez voar. O homem inclinou-se para colher a pena entre o polegar e o indicador. Mas não disse nada, nem mesmo quando o menino, que presenciara a cena, desatou a rir. Passarinho burro! Fugiu e acabou aí, na boca do gato?

Calmamente, sem a menor pressa, o homem ruivo guardou a pena no bolso do casaco e levantou-se com uma expressão tão estranha que o menino parou de rir para ficar olhando. Repetiria depois à Mãe, Mas ele até que parecia contente, Mãe, juro que o Pai parecia contente, juro! A mulher então interrompeu o filho num sussurro, Ele ficou louco.

Quando formou-se a roda de vizinhos, o menino voltou a contar isso tudo, mas não achou importante contar aquela coisa que descobriu de repente: o Pai era um homem alto, nunca (20) reparado antes como ele era alto. Não contou também que estranhou o andar do Pai, firme e reto, mas por que ele andava agora desse jeito? E repetiu o que todos já sabiam, que quando o Pai saiu, deixou o portão aberto e não olhou para trás.

In: TELLES, Lygia Fagundes. *Invenção e memória*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000. © by Lygia Fagundes Telles.

(1)	enlouquecera	enlouqueceu	enlouquecia
(2)	levantando	levantou	levantara
(3)	perguntou	perguntava	perguntaram
(4)	cassoava	caçoava	casouava
(5)	introduzia	introduzira	introduz
(6)	pegava	peguei	pegarei
(7)	mascava	mascaria	mascando
(8)	estive	esteve	estava
(9)	crescia	cresceu	esteve crescido
(10)	queixara-se	queixava-se	queixavas
(11)	costumou	costumava	costumara
(12)	pode-se	pudesse	pude-se
(13)	deixava	deixa	deixavam
(14)	punha-se	punhasse	ponhasse
(15)	quis	quiz	quer
(16)	fo-se	foce	fosse
(17)	gostou	gostávamos	gostava
(18)	esqueceu	esquecia	esquece
(19)	sentousse	sentosse	sentou-se
(20)	teve	tinha	tenha

Fonte:
SÃO PAULO (2009c, p.23)

Figura 16 – Pretérito (b)

1. enlouqueceu; 2. levantando; 3. perguntaram; 4. caçoava; 5. introduzia; 6. peguei; 7. mascava; 8. estava; 9. cresceu; 10. queixava-se; 11. costumava; 12. pudesse; 13. deixavam; 14. punha-se; 15. quis; 16. fosse; 17. gostava; 18. esqueceu; 19. sentou-se; 20. tinha.

Atividade 2

Para você, professor!

A articulação temporal produz diferentes efeitos de sentido. O uso do pretérito cria um efeito maior de objetividade: os fatos já ocorreram e são examinados com o leitor a partir de certa distância. O uso do presente reforça a subjetividade, uma vez que envolve mais o narrador (e o próprio leitor) nas ações narradas.

Professor, é bem possível que os alunos tenham uma sensação de estranhamento diante da técnica (um pouco parecida com a de José Saramago) da autora de usar maiúscula, mesmo depois de vírgula, para substituir o travessão nas falas. Explique que também se trata de um recurso que visa reforçar a subjetividade da obra e aproximá-la do leitor.

Releia o conto com seus alunos. Na primeira vez, faça você mesmo a leitura treinada em voz alta. Comente com eles o uso do pretérito no texto e os possíveis efeitos de sentido que se obteriam se o narrador preferisse usar o presente. Depois, peça-lhes que façam, em voz alta, uma segunda leitura. Durante essa leitura, dê sugestões sobre clareza de pronúncia e ritmo de leitura. Atente, no entanto, para ser compreensivo com o processo de desenvolvimento do aprendizado dos alunos.

Fonte:
SÃO PAULO (2009c, p.24)

Figura 17 – Pretérito (c)

Novamente é dado um exercício para o preenchimento de lacunas, com alternativas para o aluno escolher. No texto para o professor, há a consideração de

que a articulação temporal produz diferentes efeitos de sentido: “o uso do pretérito cria um efeito maior de objetividade (...). O uso do presente reforça a subjetividade, uma vez que envolve mais o narrador”.

Essas foram as atividades apresentadas pelos Cadernos relativas ao estudo do verbo para todo o ensino médio. Parece-nos que isso não é suficiente, em absoluto, pois ficam muitas lacunas.

Sobre o estudo do advérbio, só foram encontradas duas atividades, ambas referentes à canção popular sobre “Amélia que era mulher de verdade”, criada por Ataulfo Alves e Mário Lago, em 1941.

Atividade 1

Escreva na lousa o seguinte verso:

Nunca vi fazer tanta exigência

Destaque o termo “nunca” e pergunte a qual classe gramatical pertence. É este o momento de recapitular o que é advérbio. Conforme as necessidades diagnosticadas, faça uso do livro didático adotado.

Observe como o tom de exagero presente no advérbio ajuda a construir um cenário de insatisfação do enunciador com a mulher atual, ao compará-la com a Amélia.

Pergunte:

- Poderíamos trocar o advérbio “nunca” por qual outro sem alterar o sentido básico do texto?

Jamais vi fazer tanta exigência.

Observe que *nunca* e *jamais* são advérbios de tempo.

Fonte: SÃO PAULO (2009f, p. 46)

Figura 18 – Advérbios

Depois dessa atividade, há a seguinte:

Atividade 2

Solicite aos alunos, em discussão oral, a explicação do que, exatamente, se pede nessa questão. Destaque o valor semântico do advérbio “somente”. Se julgar necessário, recapitule esse conteúdo de linguagem.

Fonte: SÃO PAULO (2009k, p. 27)

Figura 19 – Valor semântico do advérbio

Também acreditamos ser insuficiente a abordagem do material sobre o advérbio.

Com relação ao estudo de pronomes, foram apresentadas as seguintes atividades, referentes ao conto “Cantiga dos esponsais”:

Atividade 2

Peça que seus alunos respondam, por escrito, ao que se pede:

- I. Na época em que se passa a narrativa, ainda existia escravidão no Brasil? Prove isso com uma passagem do texto.

“– Pai José, disse ele ao entrar, sinto-me hoje adoentado.

Sinhô comeu alguma coisa que fez mal...

Não; já de manhã não estava bom. Vai à botica...”

Destacar o uso do pronome de tratamento “sinhô” e o uso do imperativo em “vai”, indicando uma relação desigual entre os interlocutores.

Adaptação visual de atividade: digitalizada de SÃO PAULO (2009a, p. 48)

Figura 20 – Pronome de tratamento

Depois de apresentar trechos do conto “Cantiga dos esponsais”, de Machado de Assis, a atividade 2, ainda que válida, parece ser insuficiente como proposta de trabalho com a linguagem. Certamente o autor oferece muitas possibilidades para que o professor analise com os alunos os efeitos de sentido decorrentes da utilização de uma ou de outra forma, dentre as várias que a língua possui, de uma ou de outra combinação dentre os inúmeros elementos linguísticos.

Outra atividade com pronome, referente ao texto de literatura de cordel “Antonio Silvino – O rei dos cangaceiros”, de Leandro Gomes de Barros, é a seguinte:

Atividade 3

Nesta atividade, vamos relacionar nosso conhecimento sobre pronomes à compreensão do texto.

Inicialmente, solicite aos alunos que caracterizem se o texto apresenta uma ideia de *humildade ou de altivez*. Peça que encontrem indícios que comprovem a resposta na primeira estrofe.

Depois, peça que identifiquem a pessoa dominante no texto (1ª, 2ª ou 3ª).

Para você, professor!

Acreditamos que a maioria dos alunos não terá dificuldades em perceber o tom de altivez presente no enunciador do texto. Na primeira estrofe, o verso “E como de fato eu sou” leva o eu-lírico a assumir o adjetivo grande para si mesmo – portanto, domina a 1ª pessoa do singular – e a listar, em seguida, as causas de se considerar grande. É importante que os alunos notem que os versos a seguir justificam a grandeza do cangaceiro: nem o governo nem civis jamais o venceram.

Recapitule o conceito de pronome. Se achar conveniente, consulte o livro didático adotado. O conceito dominante nessa atividade é que o pronome é a palavra que substitui ou acompanha um substantivo, indicando a pessoa do discurso – 1ª, 2ª, 3ª (singular ou plural).

Agora, em dupla, os alunos deverão imaginar que, em vez do próprio cangaceiro a nos contar sua vida, fosse alguém, um de nós, contando as mesmas coisas para o cangaceiro. Deverão usar o pronome de tratamento você, que, embora tendo função de 2ª pessoa, segue as variações da 3ª.

Forneça o primeiro verso:

► O povo **lhe** chama grande

Solicite que façam as variações devidas nos outros versos dessa estrofe.

E como de fato você é

Nunca governo venceu-o

Nunca civil o ganhou

Atrás de sua existência

Não foi um só que cansou.

Para você, professor!

Observe que a mudança na conjugação do verbo chamar no primeiro verso (primeira pessoa para terceira) altera a conjugação do verbo ser no segundo. Por outro lado, o uso do possessivo *sua* torna o texto um pouco ambíguo. A opção “Atrás da existência de você”, além de quebrar a métrica, tampouco facilita efetivamente a compreensão do texto.

Agora, eles devem verificar se o tom altivo do texto aumentou ou diminuiu. Pergunte se não teria sido uma opção melhor para o autor do texto ter escolhido alguém se dirigindo ao cangaceiro, em vez de ser o próprio cangaceiro a falar.

Para você, professor!

O tom do texto fica menos altivo, embora se perca a força associada ao título, pois não se trata de um cangaceiro qualquer, mas sim do “rei dos cangaceiros”.

Peça que leiam o novo texto produzido em voz alta, atentando para a expressão clara e convincente do que falam. Verifique se eles respeitam a pronúncia dos vocábulos.

Para você, professor!

Se considerar interessante, peça aos alunos que façam outros exercícios de alteração da pessoa verbal, preferencialmente, exercícios em que haja diferentes pronomes.

Adaptação visual de informações de
SÃO PAULO (2009d, p. 31-32)

Figura 21 – Exercícios de pronomes

Atividade 5

Ainda visando aprofundar o estudo de pronome e referência, releia com atenção a terceira estrofe de *A seca do Ceará*.

Proponha o seguinte exercício:

- *Identifique a quem se referem os pronomes pessoais nos versos:*

*Eu penso que ele achou feio
Os bolsos dos flagelados*

Para você, professor!

Observe que o pronome pessoal **eu** refere-se ao próprio enunciador, o eu-lírico. Já o pronome **ele** retoma o termo *dinheiro*.

Recapitule com os alunos a importância de encontrar os termos aos quais os pronomes se referem e a dificuldade que isso pode significar.

Para isso, propomos alguns exemplos:

- Paulo encontrou seu sobrinho no escritório dele. (No escritório do Paulo ou do sobrinho?)
- Marta participou da reunião empresarial com Irene, na qual ela voltou a pedir o livro de contabilidade. (Quem pediu o livro de contabilidade, Marta ou Irene?)

Proponha um exercício com esses conteúdos, destacando os problemas de ambiguidade presentes, quando houver.

Adaptação visual de informações de
SÃO PAULO (2009d, p. 34)

Figura 22 – Pronomes pessoais

Novamente a ambiguidade é abordada, desta vez, como um problema, portanto, avaliada negativamente. Retomamos neste momento o que foi apresentado anteriormente sobre a questão (SÃO PAULO, 2009a: 40): “A ambiguidade permite, no poema, uma riqueza de interpretações”. Repete-se a falta de coerência quanto ao conceito de “ambiguidade”.

Quanto aos artigos e numerais, foram encontradas as seguintes considerações e estes exercícios:

- **Valor estilístico dos artigos e dos numerais**
Conceituação, definição e valor estilístico do artigo e do numeral na língua portuguesa.

Fonte: SÃO PAULO (2009d, p. 20)

Figura 23 – Artigos e numerais

Atividade 4

Sobre o valor estilístico do artigo, pergunte, oralmente, qual é a diferença de sentido entre as frases a seguir:

- Camões, grande poeta, morreu pobre.
- Camões, o grande poeta, morreu pobre.

Para você, professor!

O uso do artigo definido pressupõe maior familiaridade entre aquele a quem se dirige o enunciado e o seu tema, no caso, Camões. De certo modo, é como se dissessemos: "Camões, o grande poeta que todos nós conhecemos, morreu pobre".

Agora, recapitule com os alunos o conceito de **artigo**: palavra que antecede um substantivo, particularizando e determinando (artigos definidos) ou generalizando (artigos indefinidos) o sentido.

Verifique a contribuição sobre esse assunto no livro didático.

Atividade 5

Peça aos alunos que leiam o texto a seguir, reproduzido no Caderno do Aluno.

Mas um velho, de aspecto venerando,
Que ficava nas praias, entre a gente

CAMÕES, Luís Vaz de, *Os lusíadas*. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=1870>. Acesso em: 17 jul. 2009.

Proponha a seguinte questão:

- O termo *um* é artigo ou numeral? Como saber?

Inicialmente, recapitule os conceitos de **numeral**: palavra que expressa quantidade exata

de seres ou coisas ou o lugar que eles ocupam em certa ordem ou sequência.

Verifique a contribuição sobre esse assunto no livro didático.

A dificuldade surge entre o artigo indefinido singular e o numeral cardinal um(a).

Somente pela intenção do enunciador podemos encontrar uma resposta satisfatória. Se a intenção de Camões era informar a quantidade exata de velhos que estavam na praia do Restelo, vendo o navio partir e inconformados, com a avidez e ganância demonstradas pelas gerações mais novas, então podemos considerar o termo como numeral. Nesse caso, o texto destaca a situação de exceção, ou seja, é como se apenas um velho pensasse daquele jeito.

Contudo, se o objetivo era generalizar, pon-do a ênfase na existência de uma voz que não estava de acordo com o empreendimento, independentemente de quantos, efetivamente, pensavam assim, estamos diante de um artigo. O artigo indefinido reforça a imprecisão e o mistério e traduz, com frequência, o espanto e a complicação da alma. Nesse caso, traduziria o espanto do poeta diante do fato de haver outra maneira, mais polêmica e ousada, de pensar as grandes navegações; uma maneira que enxergava aquilo que todos se negavam a ver: a ganância e o gosto pela fama que alimentavam tal ação tão arriscada.

Embora Camões não nos possa dizer qual das duas possibilidades ele tinha em mente, notamos que considerar artigo o *um* torna o texto mais rico em possibilidades e significações. Há visivelmente, no texto, a expressão de uma crítica social, uma marca de autoria que superou as características gerais do estilo da época.

Adaptação visual de informações de
SÃO PAULO (2009d, p. 22-23)

Figura 24 – Valor estilístico do artigo e do numeral

Não houve menção à definitivização, como forma de referência a um elemento dado anteriormente no texto. Dessa forma, para introduzir algo novo no texto, utilizamos o artigo indefinido, enquanto, para nos referirmos àquilo que já é conhecido, usamos o artigo definido. Como exemplo, voltemos aos contos de fadas: “Era uma vez um rei, que vivia num lido reino. Certo dia, o rei, ao passear pelo castelo, encontrou um dragão que choramingava bem baixinho...” O rei foi apresentado: um rei, mas para contar sobre seu passeio, se utilizássemos novamente o artigo indefinido “um”, provavelmente estaríamos nos referindo a outro rei, não ao mesmo. As atividades apresentadas não mencionam esse caso, um dos elementos que garantem a coesão textual e, portanto, a coerência.

No livro didático, procure textos e exercícios que permitam aos alunos desenvolver os conhecimentos sobre numeral e artigo e proceda à socialização das atividades propostas no Caderno do Aluno.

Atividade 6

Proponha, ainda, uma última atividade com artigo.

- *Explique qual é o sentido que o artigo constrói na frase a seguir:*

Pedro Paulo não é um bom médico, ele é o médico, entende?

Para você, professor!

Observe que o artigo **o** não apenas determina o substantivo **médico**, mas também o particulariza, tornando-se um qualificativo. Em outras palavras, embora seja um artigo, sintetiza a expressão *o melhor de todos*. É como se disséssemos: Pedro Paulo é o melhor médico de todos.

Fonte: SÃO PAULO (2009d, p. 24)

Figura 25 – Artigos X Numerais

Esse exercício é interessante para se trabalhar com as diferenças de sentido decorrentes da utilização de um ou outro emprego. Veja-se outro exemplo.

5. Leia agora uma nova estrofe do poema de cordel que estamos estudando:

Zé-pitada era um rapaz
Que em tempos idos havia
Amava muito uma moça
O pai dela não queria...
O desastre é um diabo
Que persegue a simpatia.

BARROS, Leandro Gomes de. *As proezas de um
namorado mofino*. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=21400>. Acesso em: 17
jul. 2009.

Se considerarmos o termo *uma* em “Amava muito uma moça” como artigo indefinido, então, o sentido aproximado do verso passa a ser:

- a) Amava muito certa moça.
- b) Amava muito uma única moça.
- c) Amava muito todas as moças.
- d) Amava muito aquela moça específica.
- e) Amava muito uma moça muito especial.

Habilidade principal de leitura/escrita a ser desenvolvida: elaborar reflexão linguística produtiva com base nos textos lidos.

**Adaptação visual de informações de
SÃO PAULO (2009d, p. 41)**

Figura 26 – Artigo indefinido

O exercício, de múltipla escolha, seria suficiente para se alcançar o objetivo estabelecido como habilidade principal de leitura e escrita? Acreditamos que não.

A seguir, serão apresentadas as atividades relativas ao estudo das preposições.

Atividade 7

A redação da reportagem, atendendo à etapa 4 da realização da tarefa (veja a Atividade 5), exigirá o domínio de diversos recursos de conexão. Veremos alguns deles.

Para reforçar o conceito trabalhado no 2º bimestre, solicite aos alunos que leiam o texto a seguir, no qual faltam os conectivos.

A literatura é a arte da palavra. Podemos dizer que a literatura, _____ a língua que ela utiliza, é um instrumento de comunicação e de interação social. Ela cumpre o papel de transmitir os conhecimentos e a cultura de uma comunidade.

A literatura está vinculada à sociedade _____ se origina, assim como todo tipo de arte, _____ o artista não consegue ser indiferente à realidade.

A obra literária é resultado das relações dinâmicas entre escritor, público e sociedade, _____ através de suas obras o artista transmite seus sentimentos e ideias do mundo, levando seu leitor à reflexão _____ até mesmo à mudança de posição perante a realidade, _____ a literatura auxilia no processo de transformação social.

PALMA, Marina Cabral da Silva. *Para que serve a literatura?* Disponível em: <<http://www.brasilescota.com/literatura/para-que-serve-a-literatura.htm>>. Acesso em: 1º jul. 2009.

Pergunte-lhes: *por que o texto não está bem escrito? Em outras palavras: o que está faltando no texto? Qual a função desses elementos que estão faltando?*

Depois, escreva na lousa os seguintes termos:

assim – em que – e – porque –
assim como – pois – onde

A seguir, eles deverão preencher adequadamente os espaços em branco. Avise que um conectivo ou conector vai sobrar.

A literatura é a arte da palavra. Podemos dizer que a literatura, assim como a língua que ela utiliza, é um instrumento de comunicação e de interação social. Ela cumpre o papel de transmitir os conhecimentos e a cultura de uma comunidade.

A literatura está vinculada à sociedade em que se origina, assim como todo tipo de arte, pois [ou porque] o artista não consegue ser indiferente à realidade.

A obra literária é resultado das relações dinâmicas entre escritor, público e sociedade, porque [ou pois] através de suas obras o artista transmite seus sentimentos e ideias do mundo, levando seu leitor à reflexão e até mesmo à mudança de posição perante a realidade, assim a literatura auxilia no processo de transformação social.

Atividade 8

Para quem tem bons hábitos de leitura, é fácil saber se uma frase está devidamente construída. Ler jornais, revistas, livros ajuda, desse modo, a escrever melhor e nos treina em diferentes estruturas frasais. É bom incentivar esse hábito.

Apresente à classe cinco frases:

1. Lucas chegou em casa enquanto Margarida terminava a lição.
2. João estudou muito para a prova, por isso teve uma nota tão alta.
3. Leonor queria ir passear, mas não conseguiu.
4. Paula vai viajar, se conseguir passar nos exames.
5. Quanto mais estudo, mais aprendo.

Inicialmente, peça-lhes que encontrem os conectivos.

Depois, solicite que associem os conectivos às seguintes situações:

- Proporção
- Tempo
- Conclusão
- Oposição
- Condição

Adaptação visual de informações de SÃO PAULO (2009g, 22-23)

Figura 27 – Preposição (a)

1. Lucas chegou em casa **enquanto** Margarida terminava a lição.

Tempo.

2. João estudou muito para a prova, **por** isso teve uma nota tão alta.

Conclusão.

3. Leonor queria ir passear, **mas** não conseguiu.

Oposição.

4. Paula vai viajar, **se** conseguir passar nos exames.

Condição.

5. **Quanto** mais estudo, mais aprendo.

Proporção.

Para você, professor!

Explique que os conectivos (ou conectores) não apenas articulam os segmentos de uma mesma frase entre si, como também podem articular uma frase com outra e, até, um parágrafo com outro.

Verifique no livro didático adotado outros exercícios iguais ou semelhantes a esse. Peça-lhes também que localizem os conectivos em um texto literário e identifiquem quais as relações estabelecidas. Verifique como essas relações são estudadas no livro didático.

Atividade 9

Apresente a seus alunos a seguinte frase:

- *A leitura de um poema torna-se interessante quando nos damos conta da importância da poesia em nossas vidas.*

Pergunte-lhes se ela está bem ou mal redigida. Em seguida, questione o que está faltando. Pelo tema de que estamos tratando, é possível que eles digam “conectivo”. Indague, então, qual conectivo está faltando e onde ele deveria aparecer.

Para escrevermos frases de modo adequado, precisamos saber em quantas partes elas se dividem, pois cada parte deve se conectar com a outra. Inicialmente, localizemos os verbos e seus respectivos sujeitos, para identificar as partes principais de uma frase:

- A leitura de um poema **torna-se** interessante (nós) **nos damos** conta da importância da poesia em nossas vidas.

Encontrando os verbos (e seus complementos) e os sujeitos, localizamos os segmentos da frase:

- **1º segmento:** A leitura de um poema torna-se interessante.
- **2º segmento:** (Nós) nos damos conta da importância da poesia em nossas vidas.

Como é necessário estabelecer uma conexão entre eles, o elemento que fará isso é o conectivo (ou conector). Para esse fim, é preciso saber qual a relação que se estabelece entre os dois segmentos: *causa? Explicação? Oposição? Tempo?*

Ora, o que desejamos dizer é que no momento em que nos damos conta da importância da poesia em nossas vidas, então, nesse tempo, a leitura de um poema torna-se interessante.

Portanto, a relação entre os segmentos é de tempo; a conexão entre os segmentos da frase será mais bem estabelecida pelo conectivo “quando”. Desse modo:

- *A leitura de um poema torna-se interessante quando nos damos conta da importância da poesia em nossas vidas.*

Ao expandirmos os segmentos das frases e os articularmos entre si, criamos o período. A coesão e a coerência de um período são o resultado da conexão adequada entre as frases.

Adaptação visual de informações de
SAO PAULO (2009g, p.24-25)

Figura 28 – Preposição (b)

Acreditamos que esses exercícios são muito importantes, pois desenvolvem habilidades de produção textual dos alunos, quando estabelecem as relações de sentido que o emprego desses conectores causa no texto.

Ainda há outros exercícios sobre a preposição, seguindo o mesmo tipo de atividades e de abordagem.

Sobre sintaxe, período simples e composto há várias atividades. Algumas delas serão apresentadas a seguir. A próxima atividade refere-se ao texto “Juiz de Paz da Roça”, de Martins Pena.

Atividade 5

Faça com seus alunos o exercício a seguir:

Observe:

“(...)embargue com trezentos mil diabos, que eu não concederei revista no auto do processo!”

O trecho apresenta duas orações:

1. embargue com trezentos mil diabos.
2. eu não concederei revista no auto do processo.

Essas orações estão unidas pelo termo “que”, o qual estabelece entre elas uma relação de:

- a) explicação:** (2) é a explicação de (1).
- b) adversidade:** (2) é o oposto a (1).
- c) condição:** (2) é condição absolutamente necessária para que ocorra (1).
- d) tempo:** (2) indica quando ocorrerá (1).
- e) lugar:** (2) indica onde ocorrerá (1).

Vamos fazer uma breve pausa nesta abordagem ao texto teatral para pensar no conceito de períodos simples e composto.

Fonte: SÃO PAULO (2009e, p. 16)

Figura 29 – Orações

O exercício trabalha a questão das relações de sentido que são estabelecidas entre as orações. Essa é uma atividade significativa para o aluno, e pode contribuir para o seu desenvolvimento.

Atividade 6

Pense, com seus alunos, na seguinte situação:

Xexéu é o apelido de um rapaz que vive de consertar máquinas de lavar roupa. Ele mudou de bairro e quer ficar conhecido na nova vizinhança. Se você estivesse no lugar dele, o que faria?

Ele cria, então, um cartaz anunciando seus serviços no bairro:

*Chegou o Xexéu!
Você vai precisar de mim
se quiser a roupa limpa!
Informações aqui!*

Frase é a unidade no texto que termina com um ponto, para indicar que se transmitiu um pensamento completo. O cartaz do Xexéu tem três frases que terminam com ponto de exclamação. Recapitule com seus alunos os três símbolos de pontuação que terminam frases na Língua Portuguesa:

- ▶ ponto final (.);
- ▶ ponto de interrogação (?);
- ▶ ponto de exclamação (!).

Explique que as frases podem ser **verbais** ou **nominais**, utilize o cartaz como exemplo.

“*Chegou o Xexéu!*” e “*Você vai precisar de mim se quiser a roupa limpa!*” são frases verbais, porque fazem uso de verbos: “chegou” na primeira e “vai precisar” e “quiser” na segunda. “*Informações aqui!*” é uma frase nominal, porque nela não aparece nenhum verbo.

Explique também os conceitos de **oração** e de **períodos simples e composto**.

A parte da frase que se organiza ao redor de um verbo ou locução verbal denominamos **oração**. A frase organizada em orações constitui o **período**, que pode ser **simples**, quando formado por apenas uma oração, ou **composto**, quando formado por duas ou mais orações.

Você encontra exemplos de todas essas possibilidades no cartaz do Xexéu:

- ▶ **Período simples:** “Chegou o Xexéu!” (observe que ele é formado por um verbo, “chegou”).
- ▶ **Período composto:** “Você vai precisar de mim se quiser a roupa limpa!”, formado por duas orações:

1. “Você vai precisar de mim” (oração constituída a partir da locução ou perífrase verbal “vai precisar”).
2. “se quiser a roupa limpa” (oração constituída a partir do verbo “quiser”).

É importante lembrar que “*Informações aqui!*” não é um período, pois não é formado de orações, uma vez que não apresenta verbo. Trata-se, apenas, de uma frase nominal.

Além disso, será conveniente consultar o livro didático adotado para exemplos e informações complementares que julgue conveniente.

Peça aos alunos que elaborem, no caderno, um modelo de cartaz para a esposa do Xexéu, que é costureira. Nele devem aparecer quatro frases, sendo duas nominais e duas verbais. Dessas verbais, uma formada por período simples e outra por período composto.

Fonte: SÃO PAULO (2009e, p. 17)

Figura 30 – Períodos simples e composto

Depois de apresentadas as definições, o professor é convidado a consultar o livro didático. Ou seja, cada um completará a sua maneira.

Notem-se as falhas de conteúdo e de concordância. No penúltimo parágrafo, iniciado por “Além disso...”, “conveniente” deveria estar no plural.

Quanto aos sinais de pontuação que “terminam frases na Língua Portuguesa”, as reticências foram esquecidas...

<p>Roteiro para aplicação da Situação de Aprendizagem 2</p> <p>► Conceito e definição de argumentação <i>Conceituar a argumentação, considerando alguns aspectos de seu caráter dialógico e das condições próprias da situação comunicativa concreta (a enunciação).</i></p> <p>► Texto argumentativo: artigo de opinião <i>Conceituar o gênero argumentativo “artigo de opinião” valorizando as relações entre esse gênero e o mundo do trabalho.</i></p> <p>► Conectores: conjunções <i>Usar de modo reflexivo os conectores, especialmente, as conjunções, na produção de um texto argumentativo.</i></p> <p>Atividade 1</p> <p>Inicialmente, vamos definir o que são enunciados que transmitem fatos e enunciados que transmitem opiniões.</p> <p>Escreva na lousa as seguintes frases:</p> <p>I. A Terra é um planeta do sistema solar.</p> <p>II. O rap é uma música de mau gosto.</p>	<p>Qual a diferença entre os dois enunciados?</p> <p>A estrutura sintática é a mesma:</p> <p>Sujeito + verbo de ligação + predicativo do sujeito</p> <p>No entanto, a Frase I afirma uma verdade científica que, considerando o que sabemos sobre nosso sistema solar até hoje, não será contestada. Nem sequer há necessidade de argumentar a favor ou contra. Trata-se de um fato. Ninguém vai perguntar: “Por que você pensa assim?”.</p> <p>Já a Frase II manifesta uma opinião. A expressão “de mau gosto” pode ser contestada por pessoas que tenham posições diferentes nesse assunto. Não será difícil encontrar quem pergunte: “Por que você pensa assim?”. Para sustentar a Frase II é necessário argumentar.</p> <p>Naturalmente, com o passar do tempo, uma opinião pode passar a ser considerada um fato. É o que ocorreu, por exemplo, com a ideia de a Terra ter forma semelhante a uma esfera: originalmente tal ideia foi tida como absurda por alguns, hoje considerada um fato inquestionável.</p> <p>Adaptação visual de informações de SÃO PAULO (2009e, p. 20)</p>
--	---

Figura 31 – Sintaxe e argumentação

A forma de organização desses conteúdos ficou consistente, porque liga as conjunções à argumentação e, ainda, à estrutura sintática “sujeito + verbo de ligação + predicativo do sujeito”.

A seguir, há outros exemplos de atividades que trabalham as relações de sentido que se estabelecem com o uso de conectivos:

Atividade 7

Rebeca é uma aluna que raramente faz as lições com atenção. Ela termina correndo para tentar sair mais cedo da classe. Um dia, fez a lição rapidinho. Contudo, a reação da professora não foi a esperada. Qual das duas frases vai ser usada por Rebeca para contar o que aconteceu?

- I. Terminei a lição mais cedo, portanto a professora não me deixou sair antes de a aula acabar.
- II. Terminei a lição mais cedo, mas a professora não me deixou sair antes de a aula acabar.

Chamamos de **conectores** as palavras ou expressões que conectam partes do texto entre

si, possibilitando a construção do sentido do texto. Estabelecem relações como:

- oposição (mas, porém, etc.);
- causalidade (pois, porque, etc.);
- temporalidade (quando, etc.);
- consequência (por isso, então, etc.);
- condição (se, caso, etc.);
- finalidade (a fim de que, para, etc.).

Uma boa gramática ou, possivelmente, seu livro didático, deve fornecer uma lista exaustiva dos principais conectores. É importante não “jogar” tudo para o aluno, apenas desejamos que ele construa o conceito do que é um conector e pare para refletir sobre as relações que essas estruturas estabelecem entre os termos dos enunciados.

Para você, professor!

As conexões estão presentes em todos os gêneros discursivos, orais ou escritos, mas elas se materializam das mais diferentes formas. Na explicação, utilize-se de algum *slogan* publicitário ou do trecho de uma letra de música do momento para ampliar os horizontes de sua explicação.

Lembre-se de que o objetivo não é que ele decore uma lista de conectores, mas que compreenda as relações que esses conectores estabelecem entre as diferentes partes do texto.

A continuidade do texto envolve a progressão daquilo que se diz. Ao escrever um texto argumentativo, não podemos apenas “encher” linhas, mas procuramos defender uma questão controversa por meio de argumentos já selecionados. A continuidade de sentidos, um constante ir e vir entre aquilo que já é sabido pelo leitor e aquilo que ele virá a saber, exige a articulação entre as diferentes partes do texto por meio do uso adequado de conectivos.

Atividade 8

Faça com seus alunos o exercício³ a seguir:

1. Leia com atenção os períodos abaixo e inclua

os organizadores textuais em destaque nas colunas adequadas do quadro a seguir, de acordo com a função que desempenham em cada período.

Introduz argumento	Acrescenta argumento	Introduz conclusão	Introduz uma ideia na direção contrária do que é afirmado antes

³ Exercício extraído de BARBOSA, J. P. *Sequência didática*: artigo de opinião. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, s/d.

Adaptação visual de informações de SÃO PAULO (2009e, p.26-27)

Figura 32 – Conectivos

- a) Não se pode, de maneira simplista, afirmar que o brasileiro não gosta de ler, **pois** é preciso considerar que muitos deles ainda hoje não têm acesso a livros e outros tantos nem sequer sabem ler.
- b) As músicas eram de mau gosto, o bolo estava seco, a bebida, quente. **Em suma**, a festa foi um fracasso.
- c) O filme não é muito bom. A fotografia é escura demais, o roteiro está cheio de falhas de continuidade. **Além disso**, os atores trabalham muito mal.
- d) A bebida alcoólica diminui a capacidade do homem de responder imediatamente aos estímulos do mundo externo. **Portanto**, não se deve dirigir alcoolizado.
- e) Criar condições de desenvolvimento econômico é o melhor modo de ajudar a população carente. **Entretanto**, muitos governantes preferem implementar políticas assistencialistas.
- f) No Egito antigo a cerveja era considerada a bebida nacional. Os egípcios acreditavam que ela apresentava propriedades curativas, especialmente contra picadas de escorpião. A bebida **também** era utilizada como produto de beleza pelas mulheres, que acreditavam em seus poderes de rejuvenescimento.
- g) “A reserva de vagas para estudante de escolas públicas não resolve a questão, como também não assegura que os beneficiados sejam os mais pobres, **uma vez que** não há na proposta corte por renda. Não é improvável que estudantes menos qualificados de classes mais abastadas migrem para o ensino público visando a beneficiar-se da cota.” (Editorial, *Folha de S. Paulo*, 30 maio 2004).
- h) O ambiente era bastante hostil, **porém** muitos animais sobreviveram lá.
- i) O Brasil é uma nação jovem, **posto que** 42,1% da população tem menos de 18 anos.

Introduz argumento	Acrescenta argumento	Introduz conclusão	Introduz uma ideia na direção contrária do que é afirmado antes
<i>pois</i>	<i>Além disso</i>	<i>Em suma</i>	<i>Entretanto</i>
<i>uma vez que</i>	<i>também</i>	<i>Portanto</i>	<i>porém</i>
<i>posto que</i>			

Para você, professor!

Você poderá elaborar exercícios muito simples com conectores a partir de artigos de opinião encontrados em jornais de sua localidade. Nesse caso:

- I. Escolha trechos desses artigos e retire os conectores, pedindo para os alunos restabelecerem.
- II. Forneça, em quadro à parte, os conectores devidos.

Uma variante pode ser a de oferecer mais conectores do que espaços em branco, de modo que sobrejam alguns termos não usados. Tome o cuidado, no entanto, para que esses termos não sejam sinônimos.

Aprofundando conhecimentos

“Ao produzir um discurso, o homem se apropria da língua, não só com o fim de veicular mensagens, mas, principalmente, com o objetivo de atuar, de interagir socialmente, instituindo-se como EU e constituindo, ao mesmo tempo, como interlocutor o outro, que é, por sua vez, constitutivo do próprio EU, por meio do jogo de representações e de imagens recíprocas que entre eles se estabelecem.”

KOCH, I. G. V. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 1996.

Adaptação visual de informações de
SÃO PAULO (2009e, p. 27-28)

Figura 33 – Exercícios com conectivos

Destacamos a observação para o professor:

Uma boa gramática ou, possivelmente, seu livro didático, deve fornecer uma lista exhaustiva dos principais conectores. É importante não “jogar” tudo para o aluno, apenas desejamos que ele construa o conceito do que é um conector e pare para refletir sobre as relações que essas estruturas estabelecem entre os termos dos enunciados (SÃO PAULO, 2009e: 26).

Essa observação é importante por valorizar as relações de sentido.

Chamou nossa atenção o fato de que, com relação aos conteúdos, dos doze volumes de Cadernos, só constar uma atividade referente à concordância, conforme Figuras 34 e 35.

Roteiro para aplicação da Situação de Aprendizagem 1

Os conteúdos a seguir desenvolvem-se, sempre, em rede e progressivamente durante as aulas. Leia todo este roteiro *antes* de iniciar suas aulas:

- ▶ **A comédia de costumes:** conceituar o gênero literário “comédia de costumes” valorizando a necessidade do ser humano de registrar sua humanidade pela arte.
- ▶ **Adequação ortográfica:** utilizar o registro-padrão ortográfico em situações formais de uso.
- ▶ **Concordância:** utilizar o registro-padrão de concordância verbal e nominal em situações formais de uso.
- ▶ **Numerais:** utilizar o registro-padrão da língua portuguesa no que se refere ao uso dos numerais em situações formais.
- ▶ **Eco:** identificar o problema do eco em textos escritos.
- ▶ **Vocativo:** proceder à análise expressiva do vocativo.
- ▶ **Turno de resposta oral:** desenvolver o uso adequado do turno, respeitando a fala do outro.

Atividade 1

Promova a seguinte situação hipotética:

Zeca (ou outro nome qualquer, preferivelmente que não faça referência a ninguém conhecido da turma) começou a trabalhar como gerente de uma lanchonete. Ele entra às 14h e fica até fechar. Deixa um bilhete explicando os principais acontecimentos para o patrão, o Seu Raimundo (ou outro nome qualquer, tomando a mesma precaução indicada acima), que abre a lanchonete no dia seguinte bem cedo. Acontece que Zeca, na entrevista para o emprego, disse que escrevia bem e de maneira clara, mas têm ocorrido alguns problemas. Isso se dá sobretudo quando o patrão chega, no dia seguinte, à lanchonete e simplesmente não consegue entender o bilhete que Zeca escreveu – nem ele, nem os outros funcionários. Outras vezes, entende, porém se sente ofendido com a forma pouco cuidada como o bilhete é escrito.

Adaptação visual de informações de
SÃO PAULO (2009i, p. 12-13)

Vejamos um dos bilhetes que Zeca escreveu:

Seu Raimundo:

Tudo blz? No fechamento da lanchonete, promovi uma reunião com os funcionários. A equipe dos atendentes naum estavam motivados. Eu dei sugestões e orientações de como atender blz os clientes. Um terço, pelo menos, da equipe estava mau-preparada.

– Prima, keru sempre um sorriso no rosto do atendente.

– Segundo, keru sempre q se use “obrigado” e “por favor”.

– Três, keru sempre boa educação.

– Quatro, cliente as vez não tem educação, mas a gente não precisamos ser mau-educados.

Gostou? Entaum tá! Chefia, tu é da hora, veio!

Zeca

Seu Raimundo ficou muito bravo quando leu o bilhete que nem conseguiu prestar atenção direito ao que Zeca propunha.

Pergunte a seus alunos: *No lugar do Seu Raimundo, o que você faria?*

Durante a discussão, não deixe de perguntar: *Que problemas apresenta a escrita do Zeca?*

Incentive a participação oral juntamente com o desenvolvimento de um espírito de equipe que se reflita em escutar a voz do outro e, na medida do possível, incorporá-la à própria voz. Estimule o adequado uso do turno: um fala, os outros ouvem.

Aprofundando conhecimentos

O educando, no processo de interação social, vale-se de diversos meios de expressão para se comunicar, ter acesso à informação, expressar e defender pontos de vista, partilhar ou construir visões de mundo, produzir cultura. É pela língua, de modo particular a escrita, representação visual e permanente, que ele utiliza com maior frequência para a representação de conhecimentos armazenados em sua memória, que estabelece relações interpessoais com os membros do grupo social em que está inserido.

MATTOS, J. M. O texto escrito no contexto escolar. In: BRITO, E. V. (Org.). *PCNs de Língua Portuguesa: a prática em sala de aula*. São Paulo: Arte e Ciência, 2003.

Figura 34 – Concordância (a)

Atividade 2

Peça que os alunos formem duplas ou trios e ajudem, urgentemente, o Zeca a melhorar seu bilhete. Embora o bilhete seja um gênero que não exige grande rigor no uso da norma-padrão, a relação com o destinatário requer um tratamento mais formal da mensagem. Proponha que os grupos reescrevam o texto resolvendo os problemas que ele apresenta no que respeita:

- Adequação ortográfica:** oriente-os a consultar o dicionário para encontrar os principais erros de ortografia.
- Concordância verbal e nominal:** se necessário, explique esses conteúdos usando o livro didático adotado.
- Uso dos numerais como elementos de coesão:** se necessário, explique esse conteúdo usando o livro didático adotado.
- Formalidade do registro escrito.**
- Eco:** repetição (desnecessária) do final de palavras. Ex.: o inconveniente reticente.

Incentive o uso do dicionário e do livro didático na resolução do exercício.

Os exercícios podem ser recolhidos e trocados de grupo ou simplesmente corrigidos pelo próprio grupo que elaborou a reescrita. Embora o trabalho tenha sido feito em grupo, cada aluno deve ter sua própria cópia no caderno.

A correção deve ser feita com a participação da classe. Tenha o texto escrito na lousa, com espaço suficiente entre as linhas que permita introduzir novas observações, com giz colorido, se possível. Atente-se aos cinco itens pedidos:

- Adequação ortográfica:** o texto está escrito de acordo com as regras ortográficas da norma-padrão da língua portuguesa?
- Concordância:** os verbos concordam em número com o sujeito? Os artigos e adjetivos concordam em gênero e número com o substantivo?
- Numerais:** os numerais são empregados adequadamente?
- Formalidade:** o texto é formal ou informal na medida adequada?
- Eco:** o texto apresenta ecos desnecessários? Como resolvê-los?

Há várias possibilidades de resolver o bilhete do Zeca, embora isso não signifique que qualquer solução encontrada seja válida. A seguir, uma sugestão:

Adaptação visual de informações de
SÃO PAULO (2009), p. 13-14

Seu Raimundo:

Tudo bem? No fechamento da lanchonete, promovi uma reunião com os funcionários. A equipe dos atendentes não estava motivada. Dei algumas orientações sobre como atender melhor os clientes. Pelo menos um terço da equipe apresentava problemas fáceis de solucionar.

– Primeiro, é importante um sorriso no rosto do atendente.

– Segundo, deve-se usar, sempre, "obrigado" e "por favor".

– Terceiro, em todas as ocasiões, boa educação é essencial.

– Quarto, os clientes, às vezes, não têm educação, mas nós não precisamos ser mal-educados. Espero que tenha gostado. Seu Raimundo, o senhor é ótimo.

Zeca

Atividade 3

Solicite que os alunos encontrem os vocativos no bilhete do Zeca e na nova versão que fizeram, juntos, na lousa. Se necessário, explique o que é vocativo, usando o livro didático.

Vocativos no bilhete original do Zeca: "Seu Raimundo", "chefia" e "velo".

Vocativos no bilhete apresentado como orientação de resposta: "Seu Raimundo" (duas ocorrências).

Atividade 4

Faça, com seus alunos, um levantamento dos vocativos mais usados na comunidade, no registro informal. É possível que apareçam expressões como "brodi", "mano", "velo", entre outros.

Atividade 5

As mesmas duplas ou trios vão agora se colocar no lugar do Zeca e criar um bilhete com os problemas de escrita que lhe são comuns. Repita os cinco elementos que estão sendo desenvolvidos nesta Situação de Aprendizagem (adequação ortográfica; concordância; uso dos numerais; formalidade; eco). Em seguida, os alunos deverão elaborar a versão "melhorada" desse bilhete.

Aprofundando conhecimentos

Uma coisa verdadeira, quanto mais diz respeito à vida, tanto mais é visível a olho nu. Portanto, se educar é propor, essa proposta pode alcançar o coração do outro, arrisca mover o outro, movê-lo somente por causa de uma energia da qual a presença de quem propõe é origem; e essa energia existe se a pessoa estima e ama a vida, se sabe aquilo que ela é.

GIUSSANI, Luigi. *Educar é um risco: como criação de personalidade e história*. Tradução de Neófito Oliveira.

Bauru: Edusc, 2004.

Figura 35 – Concordância (b)

Mais uma vez o Caderno remete o professor para o livro didático. Um assunto tão importante, como concordância, que permite muitas formas para ser explorado, que está presente em todo tipo de enunciado, não deveria ser mencionado tão poucas vezes. Novamente, o material se mostrou insuficiente.

Quanto à regência, temos a seguinte atividade.

Atividade 2

Anote na lousa: “Eu não vou na festa”.

Carlos Drummond de Andrade constrói o período de uma forma muito coloquial, mas que foge às regras da gramática. Pergunte: *que efeito ele consegue com o leitor? O texto fica mais próximo ou mais distante de quem o lê?*

Observe que a regência pedida pelo verbo **ir** é a preposição *a*, quando o sujeito vai, com intenções de voltar, como em *vou a Roma de férias*, e a preposição *para*, quando a intenção é ficar no destino, como em *vou para Roma e ficarei por lá*.

No uso cotidiano, no Brasil, o verbo **ir** é regido pela preposição *em*. Desse modo, construímos frases como *Vou na festa*.

Explique aos alunos algumas situações em que é comum o uso dessa forma e algumas situações sociais em que o uso de *ir em* seria desaconselhável. Podemos pensar, por exemplo, na escrita de um texto para uma seleção de emprego ou em uma redação de vestibular.

**Adaptação visual de informações de
SÃO PAULO (2009h, p. 15-16)**

Figura 36 – Regência

A abordagem da “espinhosa” regência foi muito interessante. Apresentou a forma popular da regência do verbo “ir”, sem manifestações preconceituosas. É um fato linguístico “vou na escola”, embora alguns gramáticos insistam em afirmar que essa forma “não existe”. Na verdade, embora não seja empregada pelos que usam a

norma culta, em textos orais ou escritos, essa forma é recorrente em outros registros da língua.

A atividade a seguir aborda os dêiticos.

O poema de Gonçalves Dias contrasta dois espaços: o do exílio e o da pátria, referenciados, no texto, pelo uso dos dêiticos “aqui” e “lá”. Recapitule, com os alunos, o significado da palavra “exílio”. Se necessário, peça aos alunos que consultem o dicionário.

Depois, peça que identifiquem a que se referem os termos “aqui” e “lá”.

“Aqui” se refere ao lugar do exílio; e “lá”, à pátria distante.

Para você, professor!

O dêitico é normalmente um pronome demonstrativo ou um advérbio que pretende localizar um fato em um momento ou em um espaço.

**Adaptação visual de informações de
SÃO PAULO (2009k, p. 18)**

Figura 37 – Dêixis

Segundo Castilho (1993), a dêixis é o processo de localização de entidades no eixo do espaço e do tempo. Explica o autor que esse processo foi denominado *dêitico* pelos gregos (adj. *deiktikós* ‘apto a demonstrar, calcado no verbo *deiknynmi* ‘mostrar, dar a conhecer’) e traduzido pelos romanos por meio do termo *demonstratiuus*, calcado em *demonstrare*, originando o termo “demonstrativo” em língua portuguesa.

Castilho (2010:123), em outra obra, acrescenta as seguintes informações:

Entende-se por *dêixis* uma categoria que depende crucialmente da situação discursiva, e não das propriedades intensionais necessárias à configuração das categorias de referenciação e predicação, para ficarmos nessas duas.

Assim, o entendimento de expressões como (i) *eu, este/esse, aqui, hoje*; (ii) *você, esse/este, aí, amanhã*; (iii) *ele, aquele, lá, outrora*, entre outras, depende da situação em que elas foram veiculadas. A referência desses termos está no discurso, na situação social concreta que envolve os falantes, e não apenas nessas palavras. As expressões dêiticas selecionam obrigatoriamente a significação pragmática. Sem a dêixis e o eixo que ela organiza no discurso, não há discurso.

Castilho (1993: 124) já alertava para a diferença entre retomar e indiciar:

O termo demonstrativo passou a designar uma das classes dêiticas enquanto que o termo dêixis foi apropriado pelos lingüistas para designar não uma classe de palavras, mas sim um processo mais amplo, que abarca os pronomes, os advérbios demonstrativos de lugar e tempo, o tempo verbal, certos adjetivos etc.

A confusão terminológica, segundo Castilho (1993), que retoma Salum (1983), deve-se “a uma grande valorização das classes gramaticais com o prejuízo das funções, no caso as dêiticas e fóricas”. De acordo com Castilho (1993), foricidade é um termo “designativo de um processo fundamentalmente semântico-textual de retomada dos conteúdos verbais já mencionados no texto, ou contidos na situação de fala, trazendo-os à nossa lembrança”.

O autor (CASTILHO, 2010: 126) resume a discussão com as seguintes considerações:

(...) entendida como ‘remissão’, a foricidade representa um *segundo conhecimento da coisa*, sendo que o *primeiro conhecimento* é dado pelos processos de referência ou designação, e dêixis ou localização.

O Caderno não explora nenhuma dessas questões, perdendo uma ótima oportunidade para explicar o que significa o termo “dêixis”.

No caso específico do poema de Gonçalves Dias, o Caderno perdeu, ainda, a oportunidade de explicar que “aqui” significa o lugar onde o “eu-lírico” está (exílio), no caso, o “eu-lírico” que “fala” no poema, enquanto “lá”, significa o lugar onde “eu” não está (terra natal; Brasil). É interessante e divertido estudar essas questões com os alunos, que podem perceber que “eu sempre estou aqui”, relacionando as pessoas do discurso aos tempos verbais e à localização no espaço. Pode ser um exemplo de estudo de gramática no texto “Canção do exílio”.

4.3.1 Considerações gerais sobre o Caderno do Professor

Como aspecto positivo do Caderno do professor, destacamos a perspectiva estilística e semântica, predominante nas propostas de atividades de gramática apresentadas. Consideramos que essa forma de abordagem pode contribuir para o desenvolvimento da competência linguística do aluno, na medida em que põe em relevo os efeitos de sentido que as diversas formas de uso da língua podem imprimir aos textos. Isso contribui ainda para que o aluno perceba e compreenda a dimensão discursiva do texto.

Outro aspecto positivo do material é trabalhar as relações de sentido estabelecidas entre orações, com destaque para o papel desempenhado pelos conectores. Observou-se, ainda, a interessante abordagem sobre a regência do verbo “ir”, por exemplo, que levou em consideração os conceitos da sociolinguística.

Como pontos negativos, observamos algumas inconsistências, tais como a afirmação de que a perífrase verbal do futuro “perde muito em poeticidade” (SÃO PAULO, 2009c: 16) ou a abordagem sobre ambiguidade, que poderia ter apresentado tratamento mais adequado. Outro ponto insuficiente é com relação à apresentação dessa função, que não foi devidamente abordada.

Mais um ponto negativo a ser destacado é quanto à quantidade insuficiente de exercícios e atividades de gramática, como o caso do advérbio, com apenas dois exercícios para os doze Cadernos.

Manter a tradição de classificar o pronome pessoal “você” como pronome de tratamento (SÃO PAULO, 2009b: 44-45), para nós, não se justifica.

Outro aspecto negativo é a apresentação de exercícios mecânicos do tipo “identificar e classificar”, como em São Paulo (2009b: 44-45) ou em São Paulo (2009c: 22 - 24).

Observamos, ainda, que a bibliografia poderia ser mais atualizada, como no caso do uso estilístico do verbo.

Um ponto, no entanto, que chamou muito a atenção foi a remissão permanente ao livro didático para o estudo da gramática. Entendemos que a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo lançou sobre os autores dos livros a responsabilidade de determinar quais seriam as diretrizes estabelecidas para esse estudo, retrocedendo, dessa maneira, ao contrariar o que preconizaram os PCN (BRASIL, 1998) sobre essa questão.

*Eu amo ensinar, amo minha profissão, amo
estar com os alunos na sala de aula...*

**Professora do Ensino Médio da rede
pública do Estado de São Paulo**

5 O QUE DIZEM OS PROFESSORES

Analizados os documentos oficiais, chega o momento de ouvirmos as vozes dos professores de português.

Foram realizadas dez entrevistas, no mês de março de 2011, com o objetivo de verificar a opinião de professores do Ensino Médio da rede oficial de ensino do Estado de São Paulo, em uma cidade industrial, situada no Vale do Paraíba paulista, com aproximadamente 265.000 habitantes, a respeito da nova Proposta Curricular de Língua Portuguesa (SÃO PAULO, 2008) e do material didático chamado Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2009), especificamente quanto ao ensino de gramática.

Foram selecionadas escolas exclusivamente de ensino médio, que para a pesquisa em questão foram quatro, a partir de informação colhida no sítio eletrônico da Diretoria de Ensino dessa cidade (consultado em 21/10/2010). Todos os professores que atuavam como professores de língua portuguesa nessas escolas, no momento da pesquisa, foram entrevistados, com exceção dos de uma escola.

A diretora dessa escola, apesar de ter recebido o ofício de apresentação sobre a pesquisa (Apêndice A), não permitiu que a pesquisadora (também professora) entrasse na unidade escolar para conversar com os professores de língua portuguesa, nem mesmo fora do horário de aula. Esse fato lamentável demonstra que o autoritarismo e a arbitrariedade que dominou o país por vinte anos de ditadura militar deixaram traços ainda muito presentes em nossa sociedade e em setores que representam o Estado (aparelhos estatais), como é o caso das escolas.

Impedir um profissional de qualquer setor de se comunicar e de se encontrar com seus pares é uma atitude injustificável. No caso de profissionais da educação, torna-se muito mais grave, com consequências extremamente prejudiciais para o processo educacional indo, inclusive, contra o que preconizam as Leis referentes à educação em nosso país (como a LDBEN). Esse autoritarismo contraria ainda as Propostas Curriculares do Estado de São Paulo e os PCN, que pregam a democratização do ensino e a abertura da escola à sociedade local, considerada um espaço público.

Quanto a atitudes inaceitáveis, como a dessa diretora, é bom lembrar que elas contrariam os objetivos da escola de ensino médio de aprimorar a formação do

aluno para o desenvolvimento da consciência crítica, autônoma, participativa, voltada para a cidadania.

Do ponto de vista do professor, conviver com as atitudes autoritárias de determinados “gestores” na educação fere sua autonomia profissional, bem como sua dignidade pessoal.

Ao contrário desse episódio, nas outras três escolas, a pesquisadora foi muito bem recebida, por diretores, coordenadores pedagógicos, funcionários e, principalmente, pelos professores, cuja colaboração foi essencial para a realização desta pesquisa.

O questionário tratou de questões pontuais sobre o material didático e o modo como o professor trabalha esse material. O procedimento para registro foi o da gravação em áudio (fita cassete). As respostas das dez professoras (todos os participantes são mulheres) foram transcritas individualmente, num primeiro momento, e, posteriormente, agrupadas em quadros-síntese, de acordo com cada pergunta. Será apresentada uma dupla análise: uma vertical e a outra, horizontal. A primeira agrupará todas as respostas a cada uma das perguntas propostas. A segunda retomará as respostas de cada uma das entrevistadas, buscando compor seu perfil profissional. No apêndice do trabalho, estão em anexo as transcrições de cada entrevista (Apêndices de B a K).

A pesquisa com as professoras objetivou coletar dados para a realização de análise diagnóstica que possa avaliar o sistema da rede oficial quanto ao ensino de língua portuguesa, ao ensino de gramática, às diretrizes educacionais da nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo e ao Caderno do Professor, material didático produzido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Cada professora entrevistada representa uma parcela do universo de professores da rede oficial do Estado, por essa razão, não foram analisadas enquanto indivíduos ou casos isolados, mas como partes representativas dos professores do Estado.

Ressaltamos que todas as professoras demonstraram ter compromisso com a educação, seriedade em seu trabalho e dedicação a seus alunos. Em momento algum esta análise deve ser interpretada como uma crítica pontual do trabalho dessas profissionais e, sim, uma visão diagnóstica da prática de ensino de língua portuguesa na rede oficial, do Estado de São Paulo.

A seguir, encontra-se o **Quadro 2**, referente às respostas à primeira pergunta, que teve por objetivo investigar se o professor utiliza o Caderno do professor, e de forma faz isso.

Quadro 2

Pergunta 1 - Você utiliza o Caderno do Professor? Caso sim, de que forma?

Entrevista 01	Sim	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza mais os temas, pois o caderno não é completo [falta gramática]. • Os alunos não têm pré-requisitos, porque o Ensino Fundamental é muito fraco. • “Aquele decoreba, entre aspas, tem que existir. Pode pensar que eu sou muito tradicional; eu conheço o aluno que eu tenho na sala de aula e quem faz as apostilas não está na sala de aula” (Entrevista 01, linhas de 25 a 27)
Entrevista 02	Sim	
Entrevista 03	Sim	<ul style="list-style-type: none"> • “Faz parte dos Parâmetros Curriculares. Então não tem como fugir daí.” (Entrevista 03, linhas de 3 a 4)
Entrevista 04	Sim	<ul style="list-style-type: none"> • “Não só o Caderno, eu utilizo outras matérias também.” (Entrevista 04, linha de 3)
Entrevista 05	Sim	<ul style="list-style-type: none"> • “A Proposta, em minha opinião, é interessante. Tem muitas coisas que podemos aproveitar em sala de aula, aproveito, mas precisa ser complementada com outros materiais. Não dá para ficar só nela.” (Entrevista 05, linhas de 3 a 5)
Entrevista 06	Sim	<ul style="list-style-type: none"> • “Todo ele.” (Entrevista 06, linha 3)
Entrevista 07	Não	<ul style="list-style-type: none"> • Na verdade, não. Veja bem, o caderno do professor e a apostila do aluno, existe diferença. Nós recebemos o material do caderno do professor em 2008. E... Por exemplo, agora, em 2011, alguns textos que contêm no caderno do professor, não contêm no caderno do aluno; foi substituído. Então a gente tem que trabalhar com o texto do caderno do aluno, porque o nosso já não tem. Então, a nossa já não foi atualizada. Se foi, nós não recebemos, não chegou na minha mão. (Entrevista 07, linhas de 24 a 30) • “Eu utilizo as apostilas, mesmo porque elas são obrigatórias. Muito embora, de início, a gente teve bastante dificuldade para estar introduzindo a apostila. Com relação ao conteúdo do ensino médio, ele deixa bem a desejar, porque as escolas literárias que vêm na sequência, no contexto histórico-social, estão bastante misturadas nas apostilas.” (Entrevista 07, linhas de 3 a 7) • Agora, com relação à parte literária, tem bastante falha. (Entrevista 07, linha 15) • E a gramática é só uma pincelada que existe na apostila. Quanto aos assuntos de gramática, a gente tem que estar sempre recorrendo a algum outro livro, até mesmo um livro didático adotado e trabalhar com algumas aulas expositivas na gramática. (Entrevista 07, linhas de 16 a 19)
Entrevista 08	Sim	<ul style="list-style-type: none"> • Eu acho que a proposta... Que não é mais uma proposta, é um currículo. É um currículo a ser seguido. Eu acho muito bom. Sério mesmo. Eu tenho trabalhado desde o começo e... Às vezes eu preciso do livro didático, só para complementar alguma coisa de gramática... algum texto a mais, mas... eu acho um currículo... Eu ainda conversando com meu irmão outro dia eu disse: — Eu acho coisa de primeiro mundo. Só precisa ser usado por todos, o que não acontece. (Entrevista 08, linhas de 3 a 9)
Entrevista 09	Sim	<ul style="list-style-type: none"> • “Olha o caderno, na verdade, ele já vem pronto... pra gente. Então... são aulas... Eles colocam – situação de aprendizagem. Na verdade esse caderno já vem pronto pra gente utilizar. Eu uso, sim, o caderno, mas eu também pego o livro didático... preparo outras aulas que estejam no caderno, porque o caderno, na verdade, ele tem uns textos, assim... meio complicadinhos, para os alunos, eu acho... Ele não tem muito a parte de gramática. Ele é bem superficial. Então nós temos que complementar com outros livros, com... livro didático, com pesquisa na internet... tem que ser complementado.” (Entrevista 09, linhas de 3 a 10)
Entrevista 10	Sim	<p>[Como avalia a Proposta?]</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Eu avalio tudo muito lindo no papel, mas, quando a gente chega, na sala de aula, se encontra outra realidade. Então, o papel do professor é fazer essa ligação entre o que há de bom – de positivo – e a realidade em que você tem.” (Entrevista 10, linhas de 1 a 4) <p>[Utiliza o Caderno do Professor?]</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilizo. Também. Não só. (Entrevista 10, linha 7)

Das dez professoras participantes da pesquisa, nove responderam utilizar o material. Uma delas respondeu inicialmente que sim, alegando que sua utilização era obrigatória. Entretanto, no decorrer da entrevista, afirmou que, na verdade, não o utilizava, porque o Caderno do professor que tinha em mãos para trabalhar era a versão de 2008, enquanto o Caderno do aluno era a versão de 2011, não havendo coincidência entre os textos e as atividades propostas nessas duas versões. Uma vez que o Estado tomou para si a responsabilidade de produzir e distribuir todo o material didático de sua rede oficial de ensino, precisaria compatibilizar a distribuição dos materiais para professores e alunos e atender a essa reivindicação legítima da professora.

Seis professoras declararam complementar o trabalho com outros materiais, sendo o livro didático o mais citado. Quatro professoras afirmaram considerar a parte referente à gramática nos “Cadernos” insuficiente. Uma professora declarou que a Proposta não é mais uma proposta, “é um currículo a ser seguido”, e complementou achando o material muito bom. Essa fala sugere o caráter obrigatório do uso desse material por imposição da Secretaria da Educação. Outra professora expõe que “o Caderno já vem pronto pra gente utilizar”. O que surpreende nessas falas é que as professoras se declaram, na maioria das vezes, satisfeitas com esse material, obrigatório, comum a todos, e prontos para o consumo. Talvez o que tenha agradado às professoras seja o fato de o aluno também ter o seu próprio material para acompanhar as aulas, com os textos que serão trabalhados e as atividades que serão realizadas, em mãos.

Uma fala que chama a atenção é esta: “Aquela decoreba, entre aspas, tem que existir”. A professora mostra firmemente sua convicção favorável a essa prática, e complementa: “Pode pensar que eu sou muito tradicional; eu não sou; eu sou até moderna demais”. E justifica-se afirmando conhecer o aluno que está em sala de aula, ao contrário de quem elaborou o material didático, que não tem esse conhecimento. Percebe-se que a professora recusa considerar-se tradicional, deixando transparecer o estigma social com uma forte carga de avaliação negativa que o termo adquiriu, apesar de reafirmar práticas tradicionais.

Uma resposta em que a professora valoriza o seu papel é: “Eu avalio tudo muito lindo no papel, mas, quando a gente chega na sala de aula, encontra outra realidade. Então, o papel do professor é fazer essa ligação entre o que há de bom,

de positivo, e a realidade que você tem”. A professora demonstra ter clareza sobre as especificidades de sua profissão, assumindo a responsabilidade pelas opções que terá de fazer com relação aos conteúdos trabalhados, relacionando-os à realidade da sala de aula.

O que se pode observar com relação a essa primeira pergunta é que os professores, em sua maioria, aderiram à Proposta Curricular e ao material didático elaborado pela Secretaria da Educação, e estão satisfeitos com ele, apesar das críticas pontuais apresentadas, que não chegam a invalidar o material.

A seguir, apresentaremos o **Quadro 3**, sobre a pergunta aos professores se a consulta ao Caderno do professor é feita antes ou durante a aula.

Quadro 3

Pergunta 1.1 A consulta é feita antes ou durante a aula?

Entrevista 01	antes	
Entrevista 02	antes	<ul style="list-style-type: none"> • “A consulta é feita antes. Eu preparo as aulas antes.” (Entrevista 2, linhas 6)
Entrevista 03	antes	<ul style="list-style-type: none"> • “Bem antes... Até mesmo para elaboração do conteúdo, (...)” (Entrevista 03, linha 9)
Entrevista 04	ambas	<ul style="list-style-type: none"> • Antes, para preparação, e durante, para tirar dúvidas (Entrevista 04, linhas 6 e 7)
Entrevista 05	antes	<ul style="list-style-type: none"> • “Qualquer tipo de aula tem que ser preparada antes” (Entrevista 05, linhas de 8 a 10)
Entrevista 06	antes	<ul style="list-style-type: none"> • “Antes. Eu costumo pegar... Fazer uma pesquisa com o gabarito e, através das questões do caderninho (Caderno do Aluno), eu procuro adequar o conteúdo ao livro didático.” (Entrevista 06, linhas de 6 a 8)
Entrevista 07	antes	<ul style="list-style-type: none"> • “Normalmente eu preparo minhas aulas em casa.” (Entrevista 07, linha 32)
Entrevista 08	antes	<ul style="list-style-type: none"> • O caderno do professor está sempre comigo, eu sempre olho antes da aula o que eu posso complementar, porque ali traz muita coisa sobre literatura. Ontem mesmo, sobre modernidade, eu fui ver o que eu podia ver dali pra complementar minha aula. (Entrevista 08, linhas de 12 a 15)
Entrevista 09	antes	<ul style="list-style-type: none"> • Sempre a gente dá uma olhadinha antes. Eu, como já estou há bastante tempo, não preciso mais ficar olhando o caderno, porque já sei o que tem lá, tudo. Mas quem está começando precisa sim, dar uma olhada no caderno antes de chegar e expor para os alunos. (Entrevista 09, linhas de 12 a 15)
Entrevista 10	antes	<ul style="list-style-type: none"> • A consulta é feita antes, quando a gente tem em mãos. No momento eu não tenho [risos] ou, no momento, o que eu tenho é apenas o caderno do aluno. Então, eu respondo as questões do aluno. Me colocando no papel de aluno... e faço minhas aulas em cima disso. Levanto algumas dúvidas que eu acredito que eles possam vir a ter. Mas não uso só o caderno. Eu uso também o livro... que o livro dá uma linha bem, assim, cronológica, pro aluno compreender, principalmente, em relação à literatura. Já, o caderno, ele fica muito vago. A proposta é boa. Às vezes, tem questões muito fáceis, até... bobas. Questões que os próprios alunos se sentem mal com aquela questão, de tão fácil. Então eu tento fazer alguma coisa... Para a gente não perder a credibilidade do material... Eu tento, no meu discurso, fazer com que eles compreendam que o material é importante também, mas não só. (Entrevista 10, linhas de 10 a 21)

De dez professoras, nove declararam consultar o material antes da aula, e uma professora afirmou consultar o Caderno antes para a preparação e também durante a aula, para tirar dúvida. Dessa forma, todas declararam preparar as aulas

com antecedência, e uma delas enfatizou que “qualquer tipo de aula tem que ser preparada antes”. No entanto, uma das professoras admitiu: “Eu, como já estou há bastante tempo, não preciso mais ficar olhando o caderno, porque já sei o que tem lá, tudo”. Essa professora não mencionou se consulta outras fontes para preparar as aulas.

Na entrevista dez, a professora afirmou estar sem o Caderno do professor, ela prepara as aulas com o Caderno do aluno, colocando-se no papel de aluno: “Levanto algumas dúvidas que eu acredito que possam vir a ter. Mas não uso só o caderno. Eu uso também o livro”. Segundo ela, o livro traz uma linha cronológica para o aluno compreender, principalmente em literatura. A professora considera o caderno vago quanto à literatura, embora elogie a proposta: “A proposta é boa”. Parece que a professora trabalha com esse material e complementa o conteúdo com a história e a cronologia da literatura por meio do livro didático. Ela relata, ainda, que algumas questões do Caderno são muito fáceis, e até bobas. Nesses casos, a professora tenta fazer alguma coisa para que o material não perca a credibilidade junto aos alunos, e completa reafirmando que o material é importante, mas não é suficiente.

A seguir, será apresentado o **Quadro 4**, que pergunta às professoras se todas as sugestões do material são aproveitadas.

Quadro 4

Pergunta 1.2 São aproveitadas todas as sugestões ou parte delas?

Entrevista 01	Todas	• Quase todas (Entrevista 01, linhas de 32)
Entrevista 02	Parte	• “Eu faço uma adequação a cada sala de aula.” (Entrevista 2, linhas 9)
Entrevista 03	Parte	• “Parte delas, porque algumas são inviáveis, até mesmo pelo tempo de hora-aula que a gente tem, para a gente adaptar. Tem algumas sugestões que são longas, por exemplo, projetos longos... a gente fica com projetos menores.” (Entrevista 03, linhas de 17 a 19)
Entrevista 04	Todas	• Praticamente todas (Entrevista 04, linha 10)
Entrevista 05	Todas	• A grande maioria (Entrevista 05, linha 13)
Entrevista 06	Todas	• “Eu procuro utilizar todas elas. Até para fazer uma comparação para ver se a Proposta está mesmo sendo utilizada dentro do caderninho.” (Entrevista 06, linhas de 18 e 19)
Entrevista 07	Parte	• “Parte delas. Algumas eu faço adaptações.” (Entrevista 07, linha 36)
Entrevista 08	Parte	• “Do segundo ano, totalmente. Eu acho ótimo. A do terceiro eu tenho algumas coisa a dizer, principalmente do quarto bimestre, que eu acho fraquíssima. Os alunos se recusam a fazer aquela coisa de ‘o que eles querem fazer’, ‘daqui a dez anos...’ Eles se recusam, eles falam que é bobagem. A outra parte também de formatura. Eu tenho muita dificuldade de fazer com eles. Então eu faço uma parte, a parte de um discurso, do vocativo,... e complemento com literatura, porque, infelizmente, eu não consigo. Eu acho fraca demais para um último bimestre de terceiro ano.” (Entrevista 08, linhas de 18 a 25)
Entrevista 09	Parte	• Não são aproveitadas todas. É isso que eu falo para você, nós temos que complementar. A gente aproveita o que eles colocaram... porque, isso aí, foi colocado pra gente... Antes a gente preparava as aulas. Tinha os livros... mas... não é tudo que é aproveitado, não. Nós temos complementado bastante. (Entrevista 09, linhas de 19 a 23)
Entrevista 10	Parte	• Parte delas. (Entrevista 10, linha 24)

Quatro professoras responderam aproveitar quase todas as sugestões dos Cadernos, algumas com adaptações. Uma das professoras afirma que procura utilizar todas as sugestões “até para fazer uma comparação para ver se a Proposta está mesmo sendo utilizada dentro do caderninho”. Esse paralelo entre a Proposta, enquanto explicitação dos fundamentos teóricos e a verificação do material didático como aplicação prática desses fundamentos é necessário para que o processo ensino-aprendizagem mantenha coerência.

Seis professoras declararam utilizar parte das sugestões. Uma professora considerou que algumas sugestões são inviáveis: “... até mesmo pelo tempo de hora-aula que a gente tem, para a gente adaptar. Tem algumas sugestões que são longas (...) a gente fica com projetos menores”.

Outra resposta que merece destaque está na entrevista nove, em que a professora afirma não aproveitar todas as sugestões: “A gente aproveita o que eles colocaram...porque isso aí foi colocado pra gente... Antes a gente preparava as aulas. Tinha os livros... mas...” Esse depoimento evidencia o sentimento de descontentamento da professora em relação às mudanças ocasionadas pela Proposta e pelo material, que determina o que vai ser trabalhado e como isso vai se realizar, interferindo diretamente na ação docente que fica, dessa forma, dirigida, tirando do professor algumas características que compõem sua identidade profissional. Na parte final dessa resposta, há um esboço de reação da professora: “...não é tudo que é aproveitado, não. Nós temos complementado bastante”, como quem reafirma a importância de sua atuação docente.

Na resposta de outra professora, há a afirmação de que utiliza totalmente as sugestões para o segundo ano, consideradas ótimas por ela. Mas em relação às sugestões para o terceiro ano, a professora entende que são fraquíssimas: “Os alunos se recusam a fazer aquela coisa de ‘o que eles querem fazer daqui a dez anos’... (...) Eu tenho muita dificuldade de fazer com eles. Então eu faço uma parte, a parte de um discurso, do vocativo, e complemento com literatura (...) Eu acho fraca demais para um último bimestre de terceiro ano”.

O **Quadro 5**, apresentado a seguir, pergunta se as orientações do Caderno são claras e úteis para o professor.

Quadro 5

Pergunta 1.3 As orientações desse Caderno são claras? São úteis?

Entrevista 01	Sim	<ul style="list-style-type: none"> • úteis
Entrevista 02	Sim	<ul style="list-style-type: none"> • úteis. • “Melhorou bastante depois dessa proposta. Ela é só um meio, um dos caminhos, né? Mas ajuda bastante.” (Entrevista 2, linhas 15 a 17)
Entrevista 03	Sim	<ul style="list-style-type: none"> • “Claríssimas. Então são úteis até... certo ponto. Porque, quando a gente percebe que tem... a necessidade de usar o livro didático, a gente usa as orientações, mas com outras atividades do livro didático para complementar.” (Entrevista 03, linhas de 21 a 24)
Entrevista 04	Sim	<ul style="list-style-type: none"> • “Acho que sim. E elas são úteis.” (Entrevista 04, linha 13)
Entrevista 05	Sim	<ul style="list-style-type: none"> • “O Caderno é baseado em vários textos, interpretação de textos, gramática aplicada ao texto. Então, em minha opinião, sim, são úteis.” (Entrevista 05, linhas 20 a 22)
Entrevista 06	Não	<ul style="list-style-type: none"> • “Às vezes, não. Às vezes eu tenho que procurar as fontes, para tentar entender o que está sendo trabalhado ali e com qual o objetivo. Dá um pouquinho de trabalho...” • “Elas são úteis. Eles fornecem sites, são fontes onde você vai procurar apoio.” (Entrevista 06, linhas de 25 a 28)
Entrevista 07	Sim	<ul style="list-style-type: none"> • “No caderno do professor, são. Elas são úteis, mas são falhas.” (Entrevista 07, linha 39)
Entrevista 08	Sim	<ul style="list-style-type: none"> • “Muito claras. Muito úteis, tanto que eu uso muito. Eu estou com o caderno do professor e não fico sem ele.” (Entrevista 08, linhas 28 e 29)
Entrevista 09	Sim	<ul style="list-style-type: none"> • “Olha, para nós, até que sim, mas, para os alunos, nós temos que explicar bem o que eles estão querendo lá. Nós temos que fazer um trabalho... Se eles pegarem o caderninho para estudarem sozinhos, eles não conseguem... Tem que ter a orientação do professor. [Entrevistadora — A senhora entende que essas orientações são úteis?] As orientações, na verdade, não vieram, né? As orientações são dadas por nós mesmos. Elas têm que ser úteis, para eles poderem entender.” (Entrevista 09, linhas 26 a 32)
Entrevista 10	Sim	<ul style="list-style-type: none"> • “São claras, mas nem sempre úteis” (Entrevista 10, linhas 27 e 28)

As respostas do Quadro 5 são interessantes, pois, enquanto uma professora afirma que as orientações são úteis, mas nem sempre claras, para outra, elas são claras, mas nem sempre úteis.

Outra professora declara que depois dessa proposta, melhorou muito: “Ela é só um meio, um dos caminhos. Mas ajuda bastante”.

Na entrevista três, a resposta foi que as orientações são claríssimas, mas quanto à utilidade, “são úteis até certo ponto”, e afirma complementar as atividades com o livro didático.

Como resposta da entrevista cinco, a professora afirma que são úteis, porque o Caderno baseia-se em textos variados, interpretações de textos e gramática aplicada ao texto. O sentido que a professora atribuiu à palavra “orientações” foi diferente de todas as outras. Ela parece se referir às linhas de trabalho e às atividades apresentadas pelo material.

A professora que respondeu que nem sempre as orientações do Caderno são claras, afirmou buscar outras fontes para tentar entender o que está sendo proposto

como atividade e quais são os objetivos a se alcançar. Declara que isso dá trabalho, mas elogia as fontes de pesquisa sugeridas pelo material, como diversos *sites*: “são fontes onde você vai procurar apoio”. Esse depoimento demonstra que, mesmo com algumas dificuldades, a professora vai em busca de fontes de informação, na tentativa de suprir lacunas em sua formação profissional, o que é uma atitude bastante positiva.

Outra resposta afirma que as orientações no Caderno do professor são claras, úteis, mas são falhas. A professora justifica sua resposta lembrando que há muita diferença social em nosso país. Dessa forma, os alunos (que ela divide em alunos da região central, com maior poder aquisitivo, e alunos da periferia) não teriam as mesmas condições para acompanhar as atividades propostas.

Em outra entrevista, a professora declara que, para os professores, as orientações são claras, mas, para os alunos, afirma ter que explicar bem o que está sendo proposto como atividade: “Se eles pegarem o caderninho para estudarem sozinhos, eles não conseguem...Tem que ter a orientação do professor”. Quando questionada sobre a utilidade das orientações, a resposta refere-se ao Caderno do aluno: “As orientações, na verdade, não vieram, né? As orientações são dadas por nós mesmos. Elas têm que ser úteis, para eles poderem entender”. A professora não explicitou se as orientações do material são úteis para o professor.

O **Quadro 6**, a seguir, expõe as respostas à questão que indaga se o Caderno auxilia o trabalho do professor ou se seria desnecessário para ele.

Quadro 6

Pergunta 1.4 - O Caderno auxilia seu trabalho ou seria desnecessário?

Entrevista 01	Auxilia	<ul style="list-style-type: none"> • O Caderno do professor é necessário.
Entrevista 02	Auxilia	<ul style="list-style-type: none"> • “Foi uma boa proposta. Espero que continue.” (Entrevista 2, linha 21)
Entrevista 03	Auxilia	<ul style="list-style-type: none"> • “Auxilia muito o trabalho, porque agiliza. Porque o aluno pode estar colocando as respostas ali, porque tem o texto em mãos. São muitos textos. Os gêneros textuais todos são trabalhados durante o ano todo. Tanto no primeiro, segundo, como no terceiro. Então, o aluno tendo o texto em mãos, fica bem mais fácil.” (Entrevista 03, linhas de 28 a 32)
Entrevista 04	Auxilia	<ul style="list-style-type: none"> • “Eu acho que ajuda bastante” (Entrevista 04, linha 16)
Entrevista 05	Auxilia	<ul style="list-style-type: none"> • “Auxilia no meu trabalho, sim. É um apoio a mais que o professor tem para trabalhar. Eu acho que sempre ajuda” (Entrevista 05, linhas 25 e 26)
Entrevista 06	Auxilia	<ul style="list-style-type: none"> • “Eu não estava trabalhando, até então, com o primeiro ano do ensino médio. Eu só tinha sala do segundo e do terceiro. E quando eu peguei a apostilinha eu fiquei assim... (perplexa) — E agora? O que é que eu vou fazer? Será que é só esse assunto aqui que eu vou ter que trabalhar? Ou vou ter que procurar mais coisas? Porque, na apostilinha (Caderno do Aluno), pela quantidade de conteúdo, em quinze dias você faz tudo. Aí eu fui ver que precisa mesmo correr atrás do apoio que eles colocam como orientação. • Tem a “fala” deles mesmos: — professor, isso é para você agora. Procure no livro didático a matéria que pode dar apoio a você aprofundar mais a matéria. Peça pesquisa. Ele conversa com a gente.” (Entrevista 06, linhas de 31 a 40) • “É (desnecessário). Para quem já está bastante tempo no magistério, pode achar que ele seja desnecessário, porque, com o livro didático e com a visão que o professor já tem de tanto tempo no magistério, ele (esse professor) acha desnecessário.” (Entrevista 06, linhas de 42 a 45)
Entrevista 07	Auxilia	<ul style="list-style-type: none"> • “Mesmo porque... Pra entender exatamente o que o Governo quer com essa proposta – o Secretário da Educação – a gente tem que estar analisando o caderno do professor. Essas provas que o próprio professor tem que fazer – a gente tem feito – caem sempre em cima do caderno do professor, do material.” (Entrevista 07, linhas de 51 a 55)
Entrevista 08	Auxilia	<ul style="list-style-type: none"> • “No meu caso, eu não tenho o que reclamar do caderno, não. A não ser do terceiro ano, como eu falei.” (Entrevista 08, linhas 32 e 33)
Entrevista 09	Auxilia	<ul style="list-style-type: none"> • “O aluno até gosta de ter um material para ele usar... Então auxilia. Mas é o que eu falei para você – tem que ser complementado. Não é que ele seria desnecessário. Até é bom o aluno ter onde fazer os exercícios, mas tem que ser complementado.” (Entrevista 09, linhas 35 e 38)
Entrevista 10	Auxilia	<ul style="list-style-type: none"> • Eu acho que ele auxilia, sim, porque, eu acredito que todo material que você tenha com relação ao conteúdo que você vai desenvolver é importante. Mas nós, como professores, é que precisamos avaliar esse material. Então, eu não posso ficar só no caderno, porque fica muito vago, fica muito distante. O caderno, ele trata muito dos gêneros e... Ele deixa muito aberto. Ele não especifica muito cada gênero. Ele não se aprofunda tanto. Então, eu acho que ele é muito vago. Ele não é tão consistente em relação à Língua. Acho que ele é muito abrangente, ele abre demais. Então, a gente tem que fazer, assim, da melhor maneira... com relação à realidade e fazer essa ligação mesmo. Mas usar todos os outros materiais também, porque eu procuro... eu uso a internet... eu uso livros... eu uso tudo que eu tenho da universidade que eu fiz... Enfim, que venha somar... Não é um caderno que direcione o meu trabalho. É um caderno que me auxilia. (Entrevista 10, linhas de 31 a 43)

Todas as professoras responderam que o Caderno auxilia. Uma delas comenta que o Caderno é necessário, outra professora afirma que essa foi uma boa proposta e espera que continue. Algumas respostas referem-se ao Caderno do professor, outras, ao Caderno do aluno, como no caso da entrevista três, que afirma que “o Caderno auxilia muito o trabalho, porque agiliza. Porque o aluno pode estar colocando as respostas ali, porque tem o texto em mãos (...) fica bem mais fácil”. No

mesmo sentido, esta resposta refere-se ao material do aluno: “O aluno até gosta de ter um material para ele usar (...) Até é bom o aluno ter onde fazer os exercícios, mas tem que ser complementado”.

Uma das professoras respondeu que o Caderno é um apoio a mais que o professor tem, e ela acredita que o material ajuda o seu trabalho.

O depoimento de outra professora reforça a necessidade de buscar outras fontes de pesquisa e apoio: “Porque, na apostilinha (Caderno do aluno), pela quantidade de conteúdo, em quinze dias você faz tudo”. Outra resposta curiosa afirma que o Caderno auxilia e explica: “Mesmo porque... Para entender exatamente o que o Governo quer com essa proposta – o Secretário da Educação – a gente tem que estar analisando o caderno do professor”; em seguida a professora comenta que nos exames a que os professores vêm sendo submetidos, caem perguntas referentes ao material.

Na entrevista dez encontra-se uma resposta fundamental para a reflexão acerca do trabalho docente e da autonomia que o professor precisa ter no exercício de sua profissão. A professora acha que o material auxilia, sim seu trabalho, mas destaca que: “nós, como professores, é que precisamos avaliar esse material. Então, eu não posso ficar só no caderno, porque fica muito vago, fica muito distante”. As reflexões da professora vão além, quando afirma que o material é vago e não se aprofunda: “Ele não é tão consistente em relação à língua”, e conclui que este Caderno não direciona seu trabalho, mas reconhece que ele auxilia.

O **Quadro 7** reúne as considerações dos professores, caso eles desejassem acrescentar alguma informação.

Quadro 7

Pergunta 1.5 Caso deseje, acrescente outra(s) informação(ões)

Entrevista 01	Sim	<ul style="list-style-type: none"> Toda a rede trabalha da mesma forma. Foi uma boa proposta. Espero que continue. Seria muito melhor se atualizassem anualmente o livro, os caderninhos, por causa dos próprios textos, para serem atuais. (Entrevista 01, linhas 46 e 47)
Entrevista 02	Não	
Entrevista 03	Sim	<ul style="list-style-type: none"> “A única falha que a gente percebe é realmente na parte gramatical, porque ele só... o Caderno só traz, assim, o comentário, não aprofunda. Então, o professor é que tem que buscar, na área dele, no livro didático, no caso, a parte gramatical. Ele não é suficiente para suprir a parte gramatical, não.” (Entrevista 03, linhas de 35 a 38)
Entrevista 04	Não	
Entrevista 05	Sim	<ul style="list-style-type: none"> “Eu acredito que ele é um material que veio para acrescentar, ajudar a dar apoio ao professor; naquilo que ele já trabalhava. Tudo que vem acaba sendo útil para ensinar.” (Entrevista 05, linhas 29 e 31)
Entrevista 06	Sim	<ul style="list-style-type: none"> “Essas orientações, essas metas e objetivos que cada caderninho traz como proposta facilitou um pouco, porque daí a gente já não fica assim: o que será? Por onde ir? Não é? Me ajudou nisso, porque eu já vou direto. “Muitas vezes eu chegava no colégio e falava assim: — O que vocês estão trabalhando no primeiro? Será que é a mesma coisa que eu? Meu colega falava: eu estou trabalhando isso. E aí eu via que ele estava trabalhando algo bem distante do que eu estava trabalhando. E aí se pergunta: quem está certo: ele ou eu? Mas daí, com essa direção que o caderninho traz, todos ficam com a mesma linguagem, mesmo caminho – apesar da matéria ser bem sintetizada. Tem que se virar com livro didático, pesquisa, trabalhos extras para complementar.” (Entrevista 06, linhas de 50 a 60)
Entrevista 07	Não	
Entrevista 08	Não	
Entrevista 09	Não	
Entrevista 10	Sim	Eu acredito que ajuda muito a gente. Não acho que seja algo negativo. Mas a gente não pode ficar só nele, só em função daquele material. (Entrevista 10, linhas 46 e 47)

Cinco professoras não quiseram acrescentar informações. As outras cinco usaram esse espaço da entrevista para tecer algumas considerações. Uma delas expõe o fato de que, com a proposta, que considera boa, toda a rede trabalha da mesma forma. A professora reivindica, ainda, a atualização anual dos Cadernos, para que os textos sejam atuais.

Outra professora observa que o Caderno não é suficiente para suprir a parte gramatical: “O caderno só traz, assim, o comentário, não aprofunda. Então, o professor é que tem que buscar, na área dele, no livro didático, no caso, a parte gramatical”. Essas considerações trazem novamente o livro didático para o centro das discussões. De acordo com o depoimento da professora, nos momentos em que o Caderno não é suficiente, o professor recorre ao livro didático. Assim, os autores dos livros didáticos assumem o papel de “entidades co-oficiais”, porque, de certa forma, decidem “o que e como ensinar”. O livro didático é um material importante para o processo de ensino-aprendizagem, mas, da mesma forma como o Caderno do professor, não pode ser a única fonte de informação para o professor, muito

menos ditar os passos, ditar o conteúdo que se deve privilegiar ou não (RODRIGUES, 1999).

Outra professora considera que o Caderno ajuda muito o trabalho docente, e não acredita que seja algo negativo, mas ressalta que não se pode ficar só nele, só em função daquele material. Mais uma voz soma-se à visão de que esse material veio para acrescentar, “ajudar a dar apoio ao professor, naquilo que ele já trabalhava”. A professora sugere que já trabalhava dessa forma, mesmo antes de ter o material.

As professoras valorizaram o fato de esse material possibilitar certa uniformidade no trabalho: “Muitas vezes eu chegava no colégio e falava assim: -- O que vocês estão trabalhando no primeiro? Será que é a mesma coisa que eu? Meu colega falava: eu estou trabalhando isso. E aí eu via que ele estava trabalhando algo bem distante do que eu estava trabalhando. E aí se pergunta, quem está certo: ele ou eu? Mas daí, com essa direção que o caderninho traz, todos ficam com a mesma linguagem, mesmo caminho – apesar da matéria ser bem sintetizada. Tem que se virar com livro didático, pesquisa, trabalhos extras para complementar”. A padronização parece confortar alguns professores, neutralizando algumas inseguranças e angústias.

As próximas questões referem-se especificamente ao ensino de gramática, conforme os quadros seguintes.

Quadro 8

Pergunta 2 Se você ensina gramática aos seus alunos, explicite:

Pergunta 2.1 Esse estudo se apoia em frases ou em textos?

Entrevista 01	frase	<ul style="list-style-type: none"> • “Eu ensino aquela gramática, assim, que está mais ligada à correção de texto mesmo”. • “Eu trabalho muito... As aulas expositivas, no quadro, eu trabalho com frases”
Entrevista 02	texto	<ul style="list-style-type: none"> • “Em textos, sempre em textos e nunca isoladamente, sempre com outras atividades.” (Entrevista 2, linhas 26 e 27)
Entrevista 03	texto	<ul style="list-style-type: none"> • “Mais em textos. Frases soltas só quando a gente perceber que o aluno realmente está com muita dificuldade. Aí a gente vai para a frase solta, mas, logo em seguida, o contexto. Toda a gramática é contextualizada, porque faz parte de um contexto.” (Entrevista 03, linhas de 43 a 46)
Entrevista 04	ambos	
Entrevista 05	Texto	<ul style="list-style-type: none"> • “Na maioria das vezes, em textos, gramática aplicada ao texto.” (Entrevista 05, linha 37)
Entrevista 06	ambos	<ul style="list-style-type: none"> • “A gramática o próprio caderninho traz. De acordo com o contexto que está sendo trabalhado, no texto, eles entram com a gramática. Não sai um dia só para trabalhar a sintaxe ou só para trabalhar a morfologia, não sai isso. É tudo adequado àquele momento do texto.” (Entrevista 06, linhas de 63 a 66) • “Esse estudo se apoia em textos e não em frases. Quando o aluno não consegue interpretar o que está no texto, não consegue ter uma visão mais clara, daí eu passo para frases, que vão ajudando o aluno a entender melhor, a elucidar melhor.” (Entrevista 06, linhas de 69 a 72)
Entrevista 07	ambos	<ul style="list-style-type: none"> • “Língua Portuguesa não existe sem a gramática. A gente tem uma língua bastante complexa. A gente tem as regras de acentuação... E a ortografia da nossa Língua é complicada... E os nossos alunos têm muitas dificuldades. E enquanto o concurso público estiver solicitando gramática e vestibular estiver solicitando gramática, a gente tem que dar esses subsídios aos nossos alunos. Então, eu trabalho a gramática, sim. Quando eu trabalho a gramática, eu abro mão da apostila, saio fora dela e entro com aulas expositivas,... explicando,... dando exercícios de fixação ... Eu até volto ao método tradicional, porque eles precisam disso.” (Entrevista 07, linhas de 63 a 72) • “Tudo. Tudo que for interessante para o aluno a gente apresenta em sala de aula. Quando a gente vai trabalhar o texto, a gente/eu sempre faço um chamamento: — Pessoal, vamos trabalhar coerência e coesão textual. Chamo para a gramática as conjunções, que são os articuladores da linguagem, né? Então eu pego as articulações adversativas ou as subordinadas que estão inseridas no texto para amarrar coesão e coerência textual e falo: — Olha, estes aqui são os operadores argumentativos... Eles são importantes para assegurar a coesão e a coerência textual, mas... É conjunção coordenada, é conjunção subordinada... adversativa, alternativa, aditiva... Então eu aproveito o texto para dar gramática nesse momento.” (Entrevista 07, linhas de 75 a 84)
Entrevista 08	Textos	<ul style="list-style-type: none"> • “Geralmente nos textos, nos próprios textos das apostilas, mas, às vezes, como a gente tem alunos bastante fracos... Inclusive eu estou com problema com uma sala. Eu quero ensinar, eu explico, eu digo como fazer... E hoje eles entraram com um papel aqui... Eles estão com um abaixo-assinado... que eu não... Entendeu? Vai ver que eles não entenderam o que eu explico. E são alunos que vieram do municipal! Então é muito mais complicado pra gente. São os que não tiveram... Não têm base mesmo. Não sei... Numa hora dessas, eu vou com umas poucas frases no quadro e explico como fazer período... Como uma oração... Aí eu vou ao quadro e monto. Monto, explico. E voltamos para o texto.” (Entrevista 08, linhas de 41 a 50)
Entrevista 09		<ul style="list-style-type: none"> • Em textos. Frases... Dependendo dos erros, coloco uma frase como exemplo... Trabalho em cima dela... (Entrevista 09, linhas 52 e 53) • Lá na Proposta diz que não é pra gente trabalhar com a gramática propriamente dita. É para trabalhar com textos... Eu faço assim. Eu pego os textos... Se eles fazem uma redação e eu vejo que tem erros de gramática, então, eu pego e concluo aqueles erros. Não a gramática propriamente dita – pegar aquela/colocar os conceitos, não. Mas eu trabalho em cima dos erros deles. (Entrevista 09, linhas de 44 a 49)
Entrevista 10		<ul style="list-style-type: none"> • [Você ensina Gramática aos seus alunos?] • Ensino, mas não a gramática pela gramática. Eu ensino a gramática dentro dos textos. Então a gente trabalha com o livro, também, no caso do ensino médio, a parte mais da sintática... Então, os sentidos que aquele conteúdo tem dentro do texto... O livro, ele especifica muito... O livro didático tem isso – ele dá os conceitos e trabalha muito em cima, somente, da gramática pela gramática, dificilmente dentro do texto. Então eu faço isso: eu trabalho o livro também, trago para eles o conceito, depois eu trago outros textos para a gente analisar, dentro do gênero, que função tem aquele pronome, aquele verbo... (Entrevista 10, linhas de 50 a 58) • [Esse estudo se apoia em frases ou em textos?] • Textos. Gêneros textuais. (Entrevista 10, linha 61)

Essa parte das entrevistas tem especial interesse para esta pesquisa, uma vez que busca investigar as concepções que os professores têm de gramática e o modo como trabalham as questões gramaticais.

Todos os professores afirmaram ensinar gramática aos seus alunos. Quanto ao questionamento desse estudo, se está apoiado em frases ou em texto, quatro professoras responderam que ele se baseia em textos; quatro afirmaram basear-se em ambos; uma professora declarou apoiar-se em frases, e uma professora afirmou apoiar-se em gêneros textuais.

Uma professora relata trabalhar a gramática ligada à correção de textos: “Eu trabalho muito... As aulas expositivas, no quadro, eu trabalho com frases”. A professora, em momento anterior da entrevista, declarou não ser tradicional, mas “até moderna demais”. As duas declarações entram em choque, uma vez que o trabalho com a gramática por meio de aulas expositivas, com frases, resume a forma mais tradicional de ensino de língua, por não considerar o contexto, o texto, o discurso nem as condições de produção da atividade linguística.

Outra resposta a essa questão é de uma professora que afirma trabalhar com frases soltas só quando percebe que o aluno está com muita dificuldade, mas, logo em seguida, volta ao contexto. A professora considera que “toda gramática é contextualizada, porque faz parte de um contexto”.

Em outra resposta, pode-se perceber o descompasso entre as orientações da Proposta e a interpretação da professora quanto aos procedimentos: “Lá na Proposta diz que não é pra gente trabalhar com a gramática propriamente dita. É para trabalhar com textos... Eu faço assim. Eu pego os textos... Se eles fazem uma redação e eu vejo que tem erros de gramática, então, eu pego e concluo aqueles erros. Não a gramática propriamente dita – pegar aquela/colocar os conceitos, não. Mas eu trabalho em cima dos erros deles”. A dimensão atribuída ao trabalho com textos foi reduzida à correção de erros e ao trabalho com “a gramática propriamente dita”. Novamente a noção de erro surge apoiada na gramática normativa. Como fica, então, o trabalho com o texto? Parece que não fica, ou fica apenas a sugestão desse trabalho nos textos oficiais, como a Proposta Curricular e os PCN.

Outra professora relata que “A gramática, o próprio caderninho traz. De acordo com o contexto que está sendo trabalhado no texto, eles entram com a gramática”. Ela afirma que não há um dia só para trabalhar a sintaxe ou a

morfologia, mas que tudo é adequado àquele momento do texto. Quando os alunos não conseguem compreender, a professora afirmou passar para frases, “que vão ajudando o aluno a elucidar melhor”.

Uma professora respondeu que “Língua Portuguesa não existe sem a gramática”. E completou afirmando que nossa língua é bastante complexa. Como exemplos dessa complexidade, citou as regras de acentuação e a ortografia. A professora ponderou que, enquanto os concursos públicos e os vestibulares solicitarem conteúdos de gramática, é preciso dar esse subsídio aos alunos: “quando eu trabalho a gramática, eu abro mão da apostila [Caderno do professor], saio fora dela e entro com aulas expositivas,... explicando,... dando exercícios de fixação... Eu até volto ao método tradicional, porque eles precisam disso”. Na verdade, os “grandes” vestibulares (FUVEST, UNICAMP, UNESP), assim como o ENEM, não trazem questões de gramática, a não ser em função dos efeitos de sentido no texto.

Em seguida, a professora complementou: “Quando a gente vai trabalhar o texto, eu sempre faço um chamamento: -- Pessoal, vamos trabalhar coerência e coesão textual. Chamo para a gramática, as conjunções, que são os articuladores da linguagem, né? Então eu pego as articulações adversativas ou as subordinadas que estão inseridas no texto para amarrar coesão e coerência textual e falo: -- Olha, estes aqui são os operadores argumentativos... Eles são importantes para assegurar a coesão e a coerência textual, mas... É conjunção coordenada, é conjunção subordinada... adversativa, alternativa, aditiva... Então eu aproveito o texto para dar gramática nesse momento”. Em sua fala, a professora assume trabalhar de acordo com a forma tradicional de ensino de gramática. Ela cita também conceitos da Linguística textual como coesão e coerência e menciona também o conceito de articuladores da linguagem e o de operadores argumentativos. Entretanto, o texto parece ser usado mais como pretexto para o trabalho com a gramática.

Por fim, uma única professora respondeu trabalhar gramática, mas não a gramática pela gramática, e sim apoiada em gêneros textuais: “eu trabalho o livro também, trago para eles o conceito, depois eu trago outros textos para a gente analisar, dentro do gênero, que função tem aquele pronome, aquele verbo...”. A professora demonstra estar em sintonia com as novas propostas para o ensino de língua portuguesa, de acordo com os PCN e com a Proposta Curricular.

A pergunta seguinte refere-se ao ensino de gramática, se isolado ou com outras atividades. As respostas encontram-se no **Quadro 9**, apresentado a seguir.

Quadro 9

Pergunta 2.2 É feito isoladamente ou com outras atividades? Quais?

Entrevista 01	Com outras atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Com exercícios do caderno do aluno. • Com exercícios sistematizados de gramática. • Com correção coletiva de redações que tenham erros (Entrevista 01, linhas 76).
Entrevista 02	Com outras atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Revista. • Internet. • “(...) às vezes, o aluno pensa que gramática é coisa do passado, né? Que não precisa mais. Só que ele vai usar. Ele usa: para escrever, ele usa; para falar, ele usa o tempo todo. É a base da língua.” (Entrevista 2, linhas 35 e 38)
Entrevista 03	Ambas	<ul style="list-style-type: none"> • “É isolado, quando o aluno não consegue entender direto no texto. Daí a gente passa as regras à parte, isoladas, e logo imediatamente já concilia com o texto. Então, aqui nós temos a minigramática, que é ótima, com exercícios de vestibular, (com) gramática isolada, mas, a partir dela, a gente já vai para o texto, leitura e interpretação, e, depois da interpretação, tem a análise textual, que seria a parte da gramática no texto.” (Entrevista 03, linhas de 49 a 54)
Entrevista 04	Com outras atividades	
Entrevista 05	Ambas	<ul style="list-style-type: none"> • “Aí varia. Às vezes, com outras atividades, às vezes isoladamente. Depende do momento, da situação, da necessidade.” (Entrevista 05, linhas 40 e 41)
Entrevista 06	Ambas	<ul style="list-style-type: none"> • “Eu costumo pedir recortes de notícia e ali ver se está trabalhando o vocativo, o apostro ou as conjunções... Dentro de um texto informativo, de uma notícia – jornais, revistas, que é o que a gente tem mais acesso. Ou então eu trabalho mesmo numa sequência de frase e orações, com a finalidade de fixar mesmo a gramática.” (Entrevista 06, linhas de 75 a 79)
Entrevista 07	Ambas	<ul style="list-style-type: none"> • “Não. Eu não preparo só a gramática, não. Eu acompanho, eu vejo o planejamento. No meu planejamento está incluída a gramática. A gente faz o planejamento no início do ano. Então, todo o conteúdo necessário para aquela determinada série – no meu caso são os primeiros anos – e em determinado momento está inserida a gramática. Quando chega aquele momento... Trabalhei isso, isso e isso, falta a gramática ainda, vamos supor, da flexão verbal, conjunção combinada ou o emprego dos porquês. Aí eu dou aquela aula e desenvolvo aquele assunto. Trabalho aquele assunto com eles. Explico, dou atividades, corrijo. Se sobrar para a aula seguinte, a gente continua na aula seguinte. Se eu conseguir fechar naquela aula... Normalmente minhas aulas são “dobradinhas”, então, normalmente dá em duas aulas para estar resolvendo. Às vezes sobram exercícios para o dia seguinte, a gente corrige e, aí, ou volta para a apostila – na situação de aprendizagem da apostila em que nós paramos – ou, se eu já concluí o capítulo da apostila e tem alguma coisa literária para dar, aí eu volto para a literatura, e assim a gente vai fazendo a ponte.” (Entrevista 07, linhas de 87 a 102)
Entrevista 08	Com outras atividades	<ul style="list-style-type: none"> • “Eu sempre trago mais alguma coisa. Eu sempre tenho um texto pra... Por exemplo... É... Dos conectivos... Eu sempre tenho um texto, diferente para explicar como isso acontece. Eles vão grifando... O apostro também... Outro dia eles não sabiam o vocativo de jeito nenhum... Eles não conseguiam entender... Eles falavam que o verbo era o vocativo... Então eu venho e trago, por exemplo, uma carta, um bilhete... aproveito o bilhete da apostila... e é assim que eu faço.” (Entrevista 08, linhas de 52 a 59)
Entrevista 09	Com outras atividades	<ul style="list-style-type: none"> • “Eu costumo fazer assim: pego um tema de uma redação, aí eu corrijo essa redação e vou pontuando... os erros. A partir daqueles erros, passo a trabalhar com a gramática, em cima dos erros deles... com exercícios, interpretação de textos... Até filmes eu uso... Faço interpretação de filmes...” (Entrevista 09, linhas de 56 a 60)
Entrevista 10	Com outras atividades	<ul style="list-style-type: none"> • É assim: eu vou trabalhar um gênero? Então eu trago variedades daquele gênero. Onde se encontra aquele gênero? Por exemplo, a apostila me deu crônica. Então vou buscar outras crônicas. A gente trabalha o que tem na apostila, mas eu busco outras crônicas. Eu busco vídeo, eu busco música... Então eu vou fazendo outros tipos de atividades, mas em prol daquele gênero. Também puxando outros gêneros que possam ajudar. (Entrevista 10, linhas de 64 a 69)

Uma professora respondeu trabalhar gramática com outras atividades, mas não especificou quais seriam elas.

A professora que havia respondido anteriormente trabalhar gramática em frases, nesta questão afirmou trabalhar com outras atividades, e citou exercícios do caderno do aluno; exercícios sistematizados de gramática e correção coletiva de redações que tenham erros.

Outra resposta para esta questão é que a gramática é a base da língua: “às vezes, o aluno pensa que gramática é coisa do passado. Que não precisa mais. Só que ele vai usar. Ele usa: para escrever, ele usa; para falar, ele usa o tempo todo”.

Na entrevista seis, a professora relata que costuma pedir recortes de notícia e ali verificar se está trabalhando o vocativo, o aposto ou as conjunções: “Dentro de um texto informativo, de uma notícia – jornais, revistas, que é o que a gente tem mais acesso. Ou então eu trabalho mesmo numa sequência de frases e orações, com a finalidade de fixar mesmo a gramática...” Esse trabalho específico de identificação de elementos gramaticais em notícias de jornal ou de revistas não é diferente do trabalho com frases isoladas, porque nele, a notícia não é tratada como texto, mas como um suporte para o exercício gramatical de identificação. As características do gênero discursivo notícia não são analisadas, perdendo-se, então, uma ótima oportunidade para ampliar o conhecimento linguístico do aluno.

Outra professora afirma trabalhar a gramática de forma isolada, quando o aluno não consegue entender direito no texto, mas declara que em seguida concilia novamente com o texto, “depois da interpretação, tem a análise textual, que seria a parte da gramática no texto”.

Na entrevista sete, a professora declara acompanhar seu planejamento, que inclui gramática. Afirma, ainda, que: “Quando chega aquele momento... Trabalhei isso, isso e isso, falta a gramática ainda, vamos supor, da flexão verbal, conjunção coordenada ou o emprego dos porquês”. Depois de trabalhar a gramática, a professora retoma o Caderno.

A professora, na entrevista oito, declara sempre levar um texto, e cita como exemplo, o dos conectivos: “Eles vão grifando... O aposto também... Outro dia eles não sabiam o vocativo de jeito nenhum... Eles não conseguiam entender... Eles falavam que o verbo era o vocativo... Então eu venho e trago, por exemplo, uma carta, um bilhete... Aproveito o bilhete da apostila...e é assim que eu faço”.

Novamente o exercício de identificação dos elementos gramaticais está presente, surtindo, ao que parece, pouco resultado.

Mais uma professora declarou trabalhar os erros gramaticais nas redações dos alunos, com exercícios, interpretações de textos e de filmes.

A professora que declarou apoiar os estudos de gramática nos gêneros textuais manteve coerência na resposta a esta questão: “eu vou trabalhar um gênero? Então eu trago variedades daquele gênero. Onde se encontra aquele gênero? Por exemplo, a apostila me deu crônica. Então vou buscar outras crônicas. A gente trabalha o que tem na apostila, mas eu busco outras crônicas. Eu busco vídeo, eu busco música... Então eu vou fazendo outros tipos de atividades, mas em prol daquele gênero. Também puxando outros gêneros que possam ajudar”. É interessante o fato de a professora, além de trabalhar os gêneros, menciona trabalhar também as relações intergenéricas, naquilo que considera ajudar o processo ensino-aprendizagem.

O próximo quadro (**Quadro 10**) questiona a respeito da utilidade da gramática.

Quadro 10

Pergunta 2.3 Para você, qual é a utilidade desse estudo?

Entrevista 01	Importante	<ul style="list-style-type: none"> • “Se você não mostra pra eles que existem essas regras, você nunca vai poder cobrar uma linguagem culta nem mais ou menos culta”. (Entrevista 01, linhas 99 e 102) • “Então, não ensinar a gramática é você receber o aluno naquela linguagem familiar coloquial, que eles têm em casa, e falar para ele que: — certo, está perfeito.” (Entrevista 01, linhas 102 e 104) • “Por isso que tem o Lula, né? Falando errado, que, com certeza, ninguém falou isso [...] da linguagem culta.” (Entrevista 01, linhas 106 e 107)
Entrevista 02	Importante	<ul style="list-style-type: none"> • “É tudo. Não tem como você estudar a língua portuguesa, sem a gramática.” (Entrevista 2, linhas 41 e 42)
Entrevista 03	Importante	<ul style="list-style-type: none"> • “Para compreensão melhor do texto. O aluno tem que saber adequar a língua portuguesa de acordo com as normas gramaticais, que são usadas na escrita e na fala. Ele tem que ter noção das normas gramaticais.” (Entrevista 03, linhas de 57 a 59)
Entrevista 04	Importante	<ul style="list-style-type: none"> • “(...) saber trabalhar com as classes gramaticais dentro do texto/contexto.” (Entrevista 04, linhas 27 e 28)
Entrevista 05	Importante	<ul style="list-style-type: none"> • “É muito importante. Gramática não pode ser isolada. Ela está no texto, inserida no texto; ela ajuda na compreensão do texto. Então, ela tem que ser estudada com ênfase, com bastante atenção, sim.” (Entrevista 05, linhas 44 a 46)
Entrevista 06	Importante	<ul style="list-style-type: none"> • “A gramática está implícita na escrita. Indiretamente o aluno já faz o uso da gramática. Ele não sabe dar nomenclatura a ela. Não sabe localizar isoladamente. Ele pega o texto, ele lê, ele está usando preposição, conjunções, períodos, o uso da vírgula, aquela coisa toda dentro de um texto. Ele faz uso, só ele não sabe dizer o que ele está usando. E quando ele chega pontuando, que aquilo ali é isso... É dessa forma que eu trabalho, mas para ajudá-lo, porque eu não sei se ele vai ficar só com o ensino médio ou se vai prestar um vestibular, se ele vai frequentar uma faculdade. É pensando na visão do futuro, eu já entro dizendo a ele: isso existe, isso tem esse nome. Então vamos conhecer, vamos fazer tal atividade para você saber identificar e caracterizar cada uma das partes da gramática.” (Entrevista 06, linhas de 82 a 92)
Entrevista 07	Importante	<ul style="list-style-type: none"> • “A questão é o que é cobrado do nosso aluno lá fora, porque... ainda a faculdade, o vestibular, está cobrando isso deles. Quando eles vão para uma determinada empresa privada fazer algum teste de seleção, está lá, está sendo pedido para eles. Então, eu tenho que preparar o meu aluno par o mercado de trabalho. Ele tem que ser cidadão, consciente dos seus direitos e deveres; ele tem que questionar os textos – tem que ter entendimento e visão de mundo; mas ele tem que ter a gramática, tem que saber escrever. Porque se o brasileiro não dominar a língua portuguesa o Governo vai querer que quem domine? Os estrangeiros que vêm para dominar nosso país? Então a gente prepara o nosso aluno e a nossa criança, sim.” (Entrevista 07, linhas de 105 a 114)
Entrevista 08	Importante	<ul style="list-style-type: none"> • “A gramática é muito importante. Não como ela era dada – que não se entendia. Eu – ainda falo isso para eles – era obrigado a decorar... Às vezes eles ainda até fazem, tá? Mas o importante é como isso acontece. Por exemplo, o “mas”, é uma adversativa. Por quê? Porque vai contra uma afirmativa feita anteriormente... Eles entendem melhor assim. Então... Eu acho muito útil na hora de escrever. Eu sempre digo: — Isso é importante na hora em que vocês forem fazer uma dissertação; para concatenar as ideias e não ficar bobo na frente de um papel, uma folha em branco.” (Entrevista 08, linhas de 62 a 69)
Entrevista 09	Importante	<ul style="list-style-type: none"> • Nossa! Gramática eu acho que é essencial no estudo em português. Se eles não souberem, por exemplo, o que é uma classe gramatical... Que é a base da língua portuguesa, não tem como... Não saber o que é um substantivo, um adjetivo... E saber colocá-los na frase... Eu acho que é essencial o estudo da gramática. (Entrevista 09, linhas de 63a 67)
Entrevista 10	importante	<ul style="list-style-type: none"> • O estudo de gramática é extremamente importante. Não a gramática pela gramática, mas a gramática dentro do texto, avaliando cada texto. Por que dessa gramática? Por que foi usada dessa maneira e não de outra maneira? Até para que o aluno produza, ele precisa entender de gramática, porque, senão, fica tudo muito solto. A nossa Língua é gramática. A gramática é uma maneira de organizar, ela é ática, ela é uma lógica. É importante, sim, a gramática, mas não sozinha. Não sozinha, não em frase, não decorada. Não. Ela dentro... por que dessa gramática, por que desse pronome, por quê... (Entrevista 10, linhas de 72 a 79)

Quanto a essa pergunta, todas as professoras responderam achar importante o estudo de gramática.

Uma das respostas foi: “É tudo. Não tem como você estudar a língua portuguesa, sem a gramática”. Outras duas professoras consideram ser importante esse estudo para compreensão melhor do texto.

Em outra resposta, a professora afirma que a gramática está implícita na escrita, e que indiretamente o aluno já faz o uso da gramática, ele só não sabe dar nomenclatura a ela.

Outra professora considerou que “Se você não mostra pra eles que existem essas regras, você nunca vai poder cobrar uma linguagem culta nem mais ou menos culta”. A professora conclui que não ensinar a gramática é receber o aluno com sua linguagem familiar coloquial, e achar que está perfeito. Ela afirma, ainda: “Por isso que tem o Lula, né? Falando errado, que, com certeza, ninguém falou isso (...) da linguagem culta (...) Não modificou em nada o talento e a postura dele como presidente; pra mim, foi ótimo, né? Mas sofreu muitas críticas desnecessárias, que ele podia ter se preparado muito melhor”. Chama a atenção o fato de, mesmo elogiando o governo do presidente Lula, considerando-o ótimo, o estigma causado pelo preconceito linguístico foi mais forte na declaração da professora.

Na entrevista oito, a professora declara que a gramática é muito importante, mas não como ela era dada – que não se entendia. Ela relata que era obrigada a decorar, e complementa: “Às vezes eles ainda até fazem, tá? Mas o importante é como isso acontece. Por exemplo, o ‘mas’, é uma adversativa. Por quê? Porque vai contra uma afirmativa feita anteriormente...Eles entendem melhor assim”. A professora constata que os alunos ainda “decoram” a gramática, ou seja, que não houve muita mudança em relação à forma “como era dada”.

Outra professora revela achar extremamente importante o estudo de gramática, mas não a gramática pela gramática, e sim, a gramática dentro do texto, avaliando cada texto, questionando o porquê dessa gramática, por que foi usada dessa maneira e não de outra. A professora continua a explicação: “A nossa língua é gramática. A gramática é uma maneira de organizar, ela é ática, ela é uma lógica”.

Uma das professoras afirma que o conhecimento de gramática é cobrado dos alunos, em vestibulares, entrevistas e testes de seleção em empresas privadas, e justifica ter que preparar seus alunos para o mercado de trabalho: “Ele tem que ser

cidadão, consciente dos seus direitos e deveres; ele tem que questionar os textos – tem que ter entendimento e visão de mundo; mas ele tem que ter a gramática, tem que saber escrever”. A parte final da fala dessa professora é bastante curiosa e um tanto xenofóbica: “porque, se o brasileiro não dominar a língua portuguesa, o Governo vai querer que quem domine? Os estrangeiros que vêm para dominar nosso país? Então a gente prepara o nosso aluno e a nossa criança, sim”.

O quadro a seguir (**Quadro 11**) apresenta as respostas à solicitação de três exemplos de atividades utilizadas para trabalhar gramática.

Quadro 11 - Pergunta 2.4 - Dê três exemplos de atividades ou exercícios utilizados por você para trabalhar gramática em sala de aula.

Entrevista 01	3	<ul style="list-style-type: none"> Gramática sistematizada (Entrevista 01, linhas 113). Vista do Caderno do Aluno (Entrevista 01, linhas 116). Prova de livros, na forma de redação, com correções e observações dos erros (Entrevista 01, linhas 118 a 122). “(…) eu tenho certeza que você tem que trabalhar o dia a dia com o aluno, na sala de aula, você tem que ficar olhando. Você tem que olhar o que ele está escrevendo e isso, muitas vezes, a gente não consegue”. (Entrevista 01, linhas 126 a 129).
Entrevista 02	2	<ul style="list-style-type: none"> Trabalha dentro da proposta. Oferece textos que não são da apostila. Dá exercícios, inclusive os repetitivos – para gravar (Entrevista 02, linha 50).
Entrevista 03	3	<ul style="list-style-type: none"> Exercícios de alternativa; o aluno tem que adequar a gramática à alternativa correta. Exercício de intertextualidade com dois textos – um com problemas de gramática outro sem. Exercício de gramática na propaganda. Este exercício “dá bastante efeito, (...) porque é muito próximo à realidade deles” (Entrevista 03, linhas de 70 a 72)
Entrevista 04	1	<ul style="list-style-type: none"> Analisar a gramática dentro do texto (Entrevista 04, linha 32)
Entrevista 05	4	<ul style="list-style-type: none"> O texto didático. A apostila (Caderno do Aluno). Situações da fala cotidiana ou da redação dos alunos. (Entrevista 05, linha 50) Exercícios que trago para complementar.
Entrevista 06	2	<ul style="list-style-type: none"> “O Estado trabalha mais focando o Enem e preparar o aluno para o ensino superior. Dentro do dissertativo, do argumentativo, eu trabalho com aquelas classes de palavras que estão nos períodos. (...) A ortografia. Às vezes, eu trago textos, que não estão com a ortografia oficial, para que os alunos localizem nesses textos essas palavras que tiveram a ortografia alterada. Assim, eu também trabalho a gramática de forma isolada.” (Entrevista 06, linhas de 96a 101)
Entrevista 07	2	<ul style="list-style-type: none"> Exercício de gramática no texto. Exercício de análise sintática na frase.
Entrevista 08	2	<ul style="list-style-type: none"> “Eu faço tudo em texto. Às vezes eu levo um livro. Ai eles fazerem algum exercício do livro. Eu separo... Se tem dez exercícios, eu falo: — vamos fazer cinco desses? E acompanho. Na apostila do terceiro ano tem a subordinada. E eles falam: — Eu odeio gramática, odeio português. Ai eu venho, explico como acontece e trago um livro de exercício, o livro nosso, o livro didático. Sempre tem um textinho antes. A gente lê aquele texto, faz os exercícios que tem no livro. Que eu me lembre, eu não faço nada mais diferente, não.” (Entrevista 08, linhas de 73 a 79)
Entrevista 09	3	(Entrevista 09, linhas de 71 a 78) <ul style="list-style-type: none"> Exercício de múltipla escolha. Exercícios do caderninho. Exercícios de correção a partir de conversas e textos avulsos.
Entrevista 10		<ul style="list-style-type: none"> Então, dentro do meu trabalho... Como eu trabalho com o livro... E também com a apostila, então, a apostila já dá algumas atividades. Atividades do próprio texto. Ela já puxa o que é ressaltado no texto. E no livro também tem os exercícios somente para analisar a gramática em si e também para analisar a gramática dentro do texto. Outra maneira também são jornais – frases de jornais, de revistas. Eu trabalho com a revista Veja, eu trabalho com artigo de opinião. Eu tento trazer para a sala de aula atualidades e, daí, a gente dá uma pincelada na gramática. A gente acaba se voltando mais para o gênero, para discussões, para argumentações, enfim... Depende do ano também, né? Do que você tem no seu planejamento para cada série. (Entrevista 10, linhas de 83 a 89)

As atividades mencionadas por uma professora foram a gramática sistematizada, vista do Caderno do aluno, prova de livros na forma de redação, com correção pela professora e observação dos erros.

Outra professora afirma trabalhar dentro da proposta, oferece textos que não são da apostila e dá exercícios, inclusive os repetitivos – para o aluno gravar.

Na entrevista seguinte, a professora explica que dá exercícios de alternativa para o aluno adequar a gramática à alternativa correta; também trabalha com intertextualidade, sendo que um dos textos apresenta problemas de gramática e o outro, não. A professora afirmou ainda trabalhar exercício de gramática na propaganda, e comentou que essa atividade dá bastante “efeito” por ser próxima à realidade dos alunos.

Outra professora afirma trabalhar o livro didático, a apostila (Caderno do aluno), situações da fala cotidiana ou da redação dos alunos e exercícios que traz para complementar.

O comentário de outra professora é de que o Estado procura trabalhar focalizando o Enem e preparar para o ensino superior. Ela afirma que: “dentro do dissertativo, do argumentativo, eu trabalho com aquelas classes de palavras que estão nos períodos”. Quanto à ortografia, a professora relata que leva para os alunos textos que não estão de acordo com a ortografia oficial, para localizar e corrigir, e conclui que também trabalha a gramática de forma isolada.

Uma professora relata trabalhar gramática no texto e exercícios de análise sintática na frase.

Outra professora afirma fazer tudo em texto. Relata que, às vezes, leva um livro para os alunos fazerem algum exercício. Segundo o depoimento da professora: “Na apostila do terceiro ano tem a subordinada. E eles falam: -- Eu odeio gramática, odeio português”. É triste constatar a reação dos alunos. É evidente que há algo errado com esse sistema de ensino, que faz com que os alunos odeiem português, apesar do empenho e dedicação da professora.

Ainda uma professora relata trabalhar com o livro e com a apostila, que já traz algumas atividades do próprio texto. Quanto ao livro didático, explica que ele apresenta exercícios somente para analisar a gramática em si, e também atividades para analisar a gramática dentro do texto. A professora conclui sua resposta

afirmando: “A gente acaba se voltando mais para o gênero, para discussões, para argumentações, enfim...”.

O **Quadro 12**, apresentado a seguir, reúne depoimentos das professoras sobre algum fato importante de suas carreiras enquanto professoras de língua portuguesa.

Quadro 12

Pergunta 3 - Relate um fato importante ocorrido ao longo de sua experiência como professor(a) de Língua Portuguesa.

Entrevista 01	Sim	<ul style="list-style-type: none"> • Passou vergonha quando ela falou a palavra “vomito” em vez de “vômito” e foi corrigida por uma aluna. • A professora também explicou que sua família, como muitas famílias humildes, usa essa variedade. • Ela também falou que entende seus alunos. <p>(Esses comentários não foram registrados em fita de áudio devido a problemas na gravação. Eles são relatados pela entrevistadora)</p>
Entrevista 02	Sim	<ul style="list-style-type: none"> • “Eles assistiram a um filme. O filme trabalhava o preconceito. Em cima do texto, eles produziram os textos deles. Agora estou imprimindo e vou montar um painel, (...) Aí você percebe como eles entendem – a interpretação deles é diferente da da gente – mas eles têm uma maneira única de entender, (...) De entender os fatos. (...) Daí a sala te surpreende. Você imagina que a sala não vai produzir nada, de repente, sai um material bom.” (Entrevista 2, linhas 56 e 63)
Entrevista 03	Sim	<ul style="list-style-type: none"> • Aulas de reforço – poucos alunos – maior atenção ao indivíduo – “É que eu tenho dado, nos três últimos anos, aula de reforço. A gente percebe que, como são, no máximo quinze alunos por sala, as aulas ficam mais individualizadas. Aí é possível perceber que vale a pena investir naquele aluno que parece não ter rendimento, porque, com a individualização, esse aluno se sente mais valorizado e passa a render. Nas salas normais são 43, 45 alunos.” (Entrevista 03, linhas de 78 a 83) • Acesso à internet – os sites de relacionamento atrapalham: além do uso de gíria, há excessivo uso de abreviações; de palavras que têm efeito na oralidade; linguagem rápida; não existe acentuação nem vírgula (Entrevista 03, linhas de 87 a 89) • Eles têm contato com a norma culta somente na escola. (Entrevista 03, linhas de 90) • A conscientização da importância da norma culta demora (só no terceiro ano, por causa da entrada no mercado profissional). (Entrevista 03, linhas de 95 a 98)
Entrevista 04	Sim	<ul style="list-style-type: none"> • “O que me deixa, assim, muito feliz é quando um aluno é um aluno assim que tem dificuldade de ler. Mas, depois, com o decorrer do tempo, ele vai adquirindo a leitura e ele passa a gostar dessa leitura e também passa a entender e se interessar pela aula. Isso é o maior valor que eu tenho em minhas aulas. No começo, é difícil, mas, depois, ele passa a se interessar. Isso para mim é muito feliz.” (Entrevista 04, linhas de 43 a 48)
Entrevista 05	Sim	<ul style="list-style-type: none"> • O ano passado eu tive uma experiência muito boa com o terceiro ano daqui desta escola, com relação à parte de produção de texto, dissertação. Nós fizemos um trabalho, assim, com muita dedicação. Os alunos se interessaram muito, a grande maioria se empenhou. E depois eu tive um resultado gratificante. Eles vieram me contar que passaram no vestibular; que passaram no Paula Souza; que foram bem. (Entrevista 05, linhas de 66 a 71)
Entrevista 06	Sim	<ul style="list-style-type: none"> • “Eu preparei uma turma, para participar de um evento (Protagonismo Juvenil) pela Diretoria de Ensino, em que eles deveriam construir um livro de poesia e cinco dos meus alunos foram consagrados lá pelas poesias e receberam os livros para presentear. Eu estive junto, ajudei a entregar tudo. Pra mim foi muito gratificante saber que alunos da minha turma conseguiram. É isso: estou aqui por vontade, por gosto, gosto dos meus alunos, faço com amor e estou sempre pronta para atender.” (Entrevista 06, linhas de 105 a 111)
Entrevista 07		<ul style="list-style-type: none"> • “Estou há vinte e três anos (riso)... Tanta coisa... Ah... É difícil lembrar... Uma coisa que me marcou muito aconteceu em São Paulo, quando eu dava aula lá, numa escola de periferia, era uma 7ª série, na época... Ainda nem era Mário Covas, o Governador era... Acho que era o Quércio... Os meus alunos, eles tinham muita dificuldade de redigir um texto narrativo, de empregar dois pontos, travessão... Mas era uma tristeza aquela minha sala. Então, um dia eu resolvi trabalhar com eles a questão do discurso direto... e entrei fazendo uma amarração com eles, colocando o discurso direto e indireto livre, mas comecei na lousa e eles simplesmente não fizeram nada, só participaram da aula. Pedi só para uma aluna– eu me lembro

		<p>muito bem –, a Renata, que tinha uma boa redação e uma boa caligrafia também, para que aproveitasse o texto que estava na lousa, os demais alunos não fariam nada, só prestar atenção. Então, eu entrei; dei a introdução do texto e, quando eu fui colocando as personagens, eu fui pegando os próprios alunos: Naquela noite, eu cheguei na 7ª D e ouvi o Walter dizendo pra Rosana. Aí eu parava a aula dizendo: — Olha, gente, o Walter vai falar, dois pontos, travessão, porque ele vai falar. Aí eu olhei para ele e disse: — Fala. Agora vocês vão me ajudar a contar a história. Aí ele pegou e falou: — Rosana, você estava linda, naquela noite! Olha, ponto de exclamação, porque... né? Daí eu entrei como narrador de novo: E a Rosana, meio sem graça, (notei que a moça ficou vermelha), logo ela respondeu. — Olha gente, a Rosana vai responde. Dois pontos. Travessão. — Rosana, responde. Então, a aula se desenrolou assim... E... Depois que nós terminamos, aí fechamos a história, colocamos outros personagens, outros alunos foram entrando com personagens, até que eles perceberam que, quando um personagem vai falar, dois pontos, travessão. Eles aprenderam. Achei que foi um trabalho, assim, gostoso, naquela 7ª, nesse dia. E era uma sala que eu amava muito. Então... marca.” (Entrevista 07, linhas de 105 a 114)</p>
Entrevista 08	Sim	<ul style="list-style-type: none"> • “São tantos... O difícil é lembrar agora... (riso) porque, agora, eu estou preocupada é com essa sala, que eu não estou conseguindo... É primeiro ano, eles vieram do turno da tarde... E eu fui perguntar para uma professora que deu aula à tarde, no ano passado... Eu falei: — o que acontece com aquela sala, que eu não estou conseguindo... ganhar a sala? Eles não sabem nada, eles escrevem mal, eles não conseguem, por exemplo, fazer uma argumentação... Aí ela falou para mim: — Olha, eles são alunos copistas. Isso me deixou arrasada. Estou arrasada até hoje. Eu não vinha, hoje. Eu vim nem sei por quê... Por uns bons que eu tenho aqui, à noite. Aí eu falei: — Copistas, como assim? Aí ela falou: — O professor manda copiar e dá visto. Ora, infelizmente, eu não sou esse tipo de professor, eu não consigo. Eu gostaria... eu gostaria de jogar tudo para o alto e ser assim – descompromissada: eu entro, penso no meu salário e tá tudo legal, que é o que acontece... E eu estou muito chateada hoje. Tem muita coisa boa, mas, hoje, nessa sala, essa mesma sala que, eu soube agora, que fez um abaixo-assinado que eu não explico, que eu... Se eu explico eles não entendem... Eu entrei nessa sala, não sabia de nada, entrei na sala para dar a minha aula... e fomos fazer os exercícios, as frases, para eles dizerem, por exemplo, se era... Introduzia argumento... Acrescia argumento... Então: “Em suma, portanto, pois, porém, também, entretanto... E, logo na frente as meninas fizeram uma belezinha. Lá no fundo – eu vi que estava uma confusão –, eu fui pra lá... só conversa... eu vi as apostilas todas em branco. Aí eu falei: — vamos, vamos, abram as apostilas! Por que está em branco? Vamos fazer, vamos fazer! Um aluno, que me deu problema no começo do ano, virou e disse: — O que é “em suma”? Eu expliquei: — Se eu chegar na classe e falar “A partir de hoje vai ser assim, assado...” E expliquei. Aí, para encerrar minha conversa com eles eu diria: “Em suma” e vou... como eu diria... concluir... fazendo um resumo de tudo que eu disse. Aí eu fui pra frente e ouvi um aluno dizer: — Ai, professora, é tão bom aprender! Isso eu achei.. (riso) Então, isso que mais me doeu: Por causa de meia dúzia que não têm condições mesmo, porque eu sei, eu vi o texto... então, realmente, esse menino... Eu vi, ele veio, trouxe a apostilinha para eu dar visto, feliz da vida, porque ele aprendeu, ele entendeu, ele aprendeu. Isso é importante. Muitas outras experiências de EJA, de alunos que... hoje, estão fazendo Direito... Eu fiquei muito feliz. EJA é difícil, não é mesmo? Depois de anos... Eu sempre pergunto: — Quanto tempo faz que você não está na escola? Dezesseis... Dezoito... São muitas coisas. Você me fez lembrar de coisas boas... (risos) Hoje em dia, as escolas querem abaixar o nível de ensino, em vez de puxar o aluno para cima. Isso me dói muito... No Estado/ Eu já pedi/Eu tenho 21 anos, não tenho sexta parte, mas eu já pedi para fazerem minhas contas... e sendo lá o que for, eu estou saindo... Porque eu não posso admitir que as coisas cheguem a esse ponto. Eu tenho um irmão que é prefeito numa cidadezinha e ele perguntou o que eu estou achando dessa Proposta. Eu falei para ele que é coisa de primeiro mundo, mas o que está acontecendo é que tem muitos professores falando mal da apostila e dizendo que não vão trabalhar com ela. Eu conheço um monte de gente que não trabalha mesmo ou porque fala que ela está muito acima do que o aluno precisa... do que o aluno é capaz... Eu continuo, porque eu leio o caderno do professor, eu me interesso e... Eu vejo que não é não. Eu acho que ensinar o aluno a escrever e a entender o que lê... É o que ele não sabe, é o que a gente está vendo na mídia toda hora: ele não entende o que lê. Então vamos ver por que ele não entendeu. Vamos destrinchar o texto. Eu gosto. Eu leio muito. Acho que minha vida é a leitura. E eu gostaria de passar isso para eles. E o que eu estou vendo/Eu ouvi falar que é a família, que a família mudou... Também, mas... A escola poderia fazer melhor. Sabe? A equipe gestora... poderia fazer melhor, dar mais apoio ao professor que quer trabalhar.” (Entrevista 08, linhas de 83 a 138)

Entrevista 09	<ul style="list-style-type: none"> • Eu tenho um aluno... aqui no colégio mesmo... Ah, não lembro, não sei se foi 2007... Não, acho que foi 2004, que eu dei aula aqui numa sala, terceiro ano... Eu tinha um aluno... Ele tinha até aquele problema na boca, assim, é... lábio leporino... O popular chave. Então, ele tinha muita dificuldade, às vezes, para falar... E para escrever, mesmo, a dificuldade dele era muita. Aí eu comecei a notar que ele tinha vontade de ir para a faculdade, mas ele ficava meio preso pela dificuldade. Aí eu comecei a falar com ele... mais particular... para ele fazer mais leitura... dava uns temas para ele escrever redação e ele trazia e eu corrigia... E assim foi... Ele passou o ano... Ele se formou – era o terceiro ano... Aí, após isso, eu encontrei com ele e ele me disse: — professora... (ele queria fazer arquitetura)... eu estou fazendo arquitetura... E, olha, é graças a ajuda da senhora... Eu melhorei muito a minha maneira de escrever... minha leitura.. minha maneira de falar. É legal, né? A gente ouvir/ Essa experiência foi boa. Hoje eu senti que ajudei mesmo, né? Orientando como ele deveria fazer para melhorar... E eu ajudei bastante... E ele está se formando agora. Isso eu acho que é uma coisa legal que aconteceu. [Entrevistadora — Professora, se a senhora quiser acrescentar alguma coisa, fique à vontade.] Não... Acho que... Eu já disse tudo... Essa proposta é boa, mas tem muita coisa para melhorar ainda... A gente começa o ano/ Uma das coisas que eu acho que... A gente devia começar o ano e o aluno já com o material. Eu estava com uma sala, numa outra escola... Uma sala inteira sem material... Outra tinha (mesma série – segundo A)... Uma com material, a outra, sem... Então o que eu fazia? Trabalhava com uma sala no Caderno e, para a outra, eu passava na lousa... Uma sala... As duas salas, mesma série... Acabou ficando mais defasada, uma da outra... Então, eu acho que tem ainda muita coisa para melhorar nesse trabalho. Mas ele não é trabalho para a gente vir trabalhar em sala de aula, não... (Entrevista 09, linhas de 82 a 109)
Entrevista 10	<ul style="list-style-type: none"> • A minha experiência ainda é bem pouquinha, né? (riso) Sou iniciante ainda. Mas, na rede pública, eu tenho tido resultados muito positivos quando eu trabalho com a questão da autoestima do aluno. Então, primeiro eu resgato esse aluno. Primeiro eu ganho esse aluno para a aprendizagem, para, depois, eu conseguir ensinar. Porque, se eu chego à sala de aula já ensinando e o aluno não quer, nada vai acontecer. Então, um relato importante: no ano passado, eu tive uma sala bem difícil, nesta escola mesmo, que foi uma sala que eu até adoeci. Tive que tirar licença, fui parar no psiquiatra. Eu sou uma professora, assim, que eu amo ensinar, amo minha profissão, amo estar com os alunos na sala de aula... De paixão, assim... E essa sala foi uma sala muito difícil, que eu tentei de muitas maneiras ganhá-los, ganhá-los, ganhá-los... Numa dificuldade enorme em relação à aprendizagem também... Mas eles me cansaram muito... Me cansaram... Uma sala que... Aquilo me deixou doente. Daí eu tirei licença, fui ao psiquiatra e ele viu que eu estava tão ruim que eu tive que sair da cidade, não podia ouvir sinal de escola, nada. Eu queria voltar. Eu queria conseguir força para voltar. Eu preciso enfrentar isso. Eu preciso enfrentar... E não conseguia força. Daí ele disse: — Deixe sua profissão. E eu fiquei pensando: meu Deus, mas eu investi e quero continuar investindo..., por que eu tenho que desistir? Aí eu não ouvi o psiquiatra. Tentei voltar, ainda que sem a autorização dele. Como eu tinha aula em outras escolas também, eu fui muito bem recebida pelos alunos. E isso foi me dando um gás, foi me dando... né? Força para retornar... Me senti acolhida por eles... Eles perceberam a importância... a falta que eu fiz no tempo que eu não estava. E essa sala, quando eu entrei, alguns alunos sentiram isso; para outros parecia uma guerra... E que eu era uma inimiga deles... Porque eu queria ensinar e eles não queriam aprender... Aí, o que aconteceu? Eu não sabia o que eu ia fazer, mas eu precisava ganhá-los. Eu fiz um trabalho com eles – até proposta do caderno, de fotojornalismo. Só que na proposta do caderno era para fazer sobre a Língua portuguesa, mas eu joguei para eles fotojornalismo dentro da nossa realidade daqui da escola. Eu criei com eles um projeto. Eles foram definindo o tema e eu só fui direcionando as coisas. Nós definimos o tema Escola e aí cada grupo ficou responsável por fotografar uma parte da escola; e brigar por aquela parte da escola: como era e como gostaria que fosse mudado. Então eles fotografaram a escola. Eles saíram da sala de aula e fizeram isso. Isso foi algo grandioso... Porque aí o objetivo deles era fazer algo para a escola... E eles tinham que apresentar esse trabalho. E eles apresentaram para o coordenador, para a diretora... para os demais alunos da escola... E eu dizia para eles: — Olha, postura de pesquisador, heim? (risos) Foi bom, muito bom. Os alunos falaram, mostraram... A sua maneira eles fizeram folhetos, da sua maneira e com poucos recursos que eles tinham. Eu não exigi nada que fosse além das possibilidades financeiras deles – mas eles conseguiram fazer o melhor deles. Eles ficaram felizes porque tinham o retorno do coordenador, da direção... — Professora, conseguimos, nós vamos pintar a quadra! Então, eles viram um trabalho que estava dando resultado... E eles participaram e se envolveram com a escola. Depois, desse trabalho, essa sala foi outra. Eles voltaram para a sala de aula e eu disse: — Olha, agora é hora de vocês mudarem, porque a fama de vocês

		<p>na escola é péssima. Então, vamos mostrar quem realmente nós somos? É agora que a gente precisa mostrar quem é o primeiro ano. Então, voltaram para sala de aula outros alunos. Agora sim, estavam mais receptivos à aprendizagem, ao conhecimento, sabe? Conseguiram compreender o que eles estavam fazendo na escola, que não era bagunça, mas era o conhecimento mesmo. A vida deles, como cidadão... Essa experiência eu vou levar para o resto da vida. (risos). Hoje eles estão aí... Eles vêm e me abraçam.... então entenderam... Então eu levo isso, eu consegui reverter a situação e não preciso mais nem de remédio... A gente tem essa profissão que não é fácil, mas a gente encontra poucos também que querem... que ainda têm forças pra lutar em prol da educação e aí a gente se une com quem tem essa força. Eu acredito na escola pública. Amo dar aula na escola pública, apesar do salário... (risos) Que não dá para deixar de falar. Da desvalorização... Mas a nossa grande recompensa é o aluno. É essa troca que a gente tem... Quando você olha e vê que você fez alguma coisa por ele... Que você tirou ele de um caminho completamente perdido, completamente sem rumo... E essa é nossa recompensa, essa é a nossa alegria... Por isso... Esse é o grande papel do educador em nosso país. (Entrevista 10, linhas de 96 a 161)</p>
--	--	--

O depoimento da professora, na entrevista 1, não pode ser transcrito na íntegra, devido a problemas na gravação de áudio, mas pode ser relatado pela entrevistadora/pesquisadora. A professora lembra um fato ocorrido em sala de aula que lhe causou “muita vergonha”. Isto aconteceu no início de sua carreira no magistério, quando utilizou a palavra “vomito”, e uma aluna afirmou que o “certo” era “vômito”. A professora comentou, ainda, que a forma usada por ela era a forma como sua família falava, e completou afirmando ter observado que as pessoas de origem humilde, como ela, utilizam essa mesma forma de pronúncia. Depois de relatado o fato, a professora declarou entender muito bem seus alunos, quanto a essa questão, mostrando-se solidária com eles. O que chamou a atenção da pesquisadora foi que, apesar de a professora ter-se mostrado solidária com os alunos que utilizam a variação linguística popular, e também ter se sentido discriminada por sua aluna, quando esta a “corrigiu”, a mesma professora demonstrou preconceito em relação à fala do presidente Lula, mesmo considerando seu governo ótimo.

Na entrevista 2, a professora relatou um trabalho de produção textual que estava realizando com os alunos, a partir de um filme, cujo tema é “preconceito”. É interessante observar a satisfação demonstrada pela professora com o resultado desse trabalho: “Daí a sala te surpreende. Você imagina que a sala não vai produzir nada, de repente, sai um material bom”. Outro aspecto desse depoimento é a compreensão que a professora revelou ter sobre o modo de pensar dos alunos: “Aí você percebe como eles entendem – a interpretação deles é diferente da da gente – mas eles têm uma maneira única de entender ... De entender os fatos”.

O relato da professora na entrevista 3, sobre aulas de reforço, toca numa questão essencial para a qualidade de ensino, o número de alunos em sala de aula. Se essa questão não for enfrentada adequada e seriamente, é difícil imaginar que a educação em nosso país alcance os patamares desejáveis de excelência. Segundo a professora: “A gente percebe que, como são, no máximo quinze alunos por sala, as aulas ficam mais individualizadas. Aí é possível perceber que vale a pena investir naquele aluno que parece não ter rendimento, porque, com a individualização, esse aluno se sente mais valorizado e passa a render”.

O depoimento da professora, na entrevista 4, ressalta a importância da leitura: “O que me deixa, assim, muito feliz é quando um aluno é um aluno assim que tem dificuldade de ler. Mas, depois, com o decorrer do tempo, ele vai adquirindo a leitura e ele passa a gostar dessa leitura e também passa a entender e se interessar pela aula”. A professora considera, ainda, que: “Isso é o maior valor que eu tenho em minhas aulas”.

Na entrevista 5, a professora relatou uma experiência de produção de textos, dissertação, com um terceiro ano. Ela comentou que os alunos se interessaram muito pelas atividades: “E depois eu tive um resultado gratificante. Eles vieram me contar que passaram no vestibular; que passaram no Paula Souza; que foram bem”. A professora demonstrou satisfação pessoal com o resultado de seu trabalho.

A professora, na entrevista 6, contou sobre a preparação de uma turma para participar de um evento (pela Diretoria de Ensino), chamado Protagonismo Juvenil. Como resultado do trabalho realizado, a professora relatou: “cinco dos meus alunos foram consagrados lá pelas poesias e receberam os livros para presentear. Eu estive junto, ajudei a entregar tudo. Pra mim, foi muito gratificante saber que alunos da minha turma conseguiram”. A professora encerra esse relato com as seguintes considerações: “É isso: estou aqui por vontade, por gosto, gosto dos meus alunos, faço com amor e estou sempre pronta para atender”.

A entrevista 7 traz o relato de uma situação de aprendizagem, em que a professora ensinou discurso direto, com a utilização de dois pontos e de travessão antes da fala de cada personagem. A professora usou como estratégia para essa atividade o envolvimento dos alunos da sala como personagens da narração que estavam criando em conjunto, professora e alunos. A professora avaliou: “Eles aprenderam. Achei que foi um trabalho, assim, gostoso naquela 7ª, nesse dia. E era

uma sala que eu amava muito. Então... marca". Embora esse fato, conforme o relato, tenha ocorrido há muitos anos, a professora citou o nome de vários alunos daquela turma e, no momento da entrevista, revivia a situação e a interação com aqueles alunos de forma afetuosa.

A entrevista 8 teve uma característica diferente das demais, porque a professora entrevistada estava muito triste com os alunos de determinada classe: "agora eu estou preocupada é com essa sala, que eu não estou conseguindo". A professora relatou: "Eu fui perguntar para uma professora que deu aula à tarde, no ano passado... Eu falei: - O que acontece com aquela sala, que eu não estou conseguindo... ganhar a sala? (...) Aí ela falou para mim:- Olha, eles são alunos copistas. Isso me deixou arrasada. (...) Aí eu falei: - Copistas, como assim? Aí ela falou: - O professor manda copiar e dá visto. Ora, infelizmente, eu não sou esse tipo de professor, eu não consigo". Depois de comentar sobre alguns exemplos de atividades bem sucedidas que foram desenvolvidas com outras turmas, a professora afirmou: "Você me fez lembrar de coisas boas...", mas, logo em seguida, declarou estar saindo do magistério: "Sendo lá o que for, eu estou saindo...Porque eu não posso admitir que as coisas cheguem a esse ponto". O fato de professores desistirem do magistério é lamentável e cada vez mais comum. É importante também registrar a última declaração da professora na entrevista, quanto à falta de respaldo para o professor: "A escola poderia fazer melhor. Sabe? A equipe gestora... poderia fazer melhor, dar mais apoio ao professor que quer trabalhar".

O depoimento da professora na entrevista 9 refere-se ao trabalho que ela desenvolveu com um aluno que tinha muitas dificuldades, apesar da vontade de cursar uma universidade. Segundo o relato da professora, esse aluno conseguiu: "Eu estou fazendo arquitetura... E, olha, é graças à ajuda da senhora... Eu melhorei muito a minha maneira de escrever... minha leitura... minha maneira de falar". A professora revela a satisfação pelo resultado de seu trabalho: "É legal, né? A gente ouvir/Essa experiência foi boa. Hoje eu senti que ajudei mesmo, né? Orientando como ele deveria fazer para melhorar... E eu ajudei bastante".

Quanto à entrevista 10, este foi um depoimento comovente. A professora conta que obtém resultados muito positivos quando trabalha a autoestima dos alunos: "Então, primeiro eu resgato esse aluno. Primeiro eu ganho esse aluno para a aprendizagem, para, depois, eu conseguir ensinar". Mesmo com o trabalho de

resgate da autoestima dos alunos, a professora relatou que, no ano anterior, não conseguiu conquistar uma sala de aula nem despertar o interesse desses alunos para a aprendizagem. Esse fato tomou tal proporção, que a professora adoeceu: “Daí eu tirei licença, fui ao psiquiatra e ele viu que eu estava tão ruim que eu tive que sair da cidade, não podia ouvir sinal de escola, nada”, mas a professora queria voltar, entretanto não conseguia encontrar forças para isso. O psiquiatra sugeriu, então, que a professora deixasse a profissão, o que causou forte indignação: “meu Deus, mas eu investi e quero continuar investindo..., por que eu tenho que desistir? Aí eu não ouvi o psiquiatra” (é como se dissesse “o psiquiatra está louco!”).

Contrariando a recomendação médica, a professora voltou a dar aulas, e conseguiu reverter a situação, inclusive com a sala de aula que parece ter levado a professora a adoecer: “Hoje eles estão aí... Eles vêm e me abraçam... então entenderam... Então eu levo isso, eu consegui reverter a situação e não preciso mais nem de remédio”. A professora também fez declarações importantes sobre educação: “Eu acredito na escola pública. Amo dar aula na escola pública, apesar do salário... Porque não dá para deixar de falar... da desvalorização. Mas a nossa grande recompensa é o aluno... Quando você olha e vê que você fez alguma coisa por ele... Que você tirou ele de um caminho completamente perdido, completamente sem rumo... (...) Esse é o grande papel do educador em nosso país”.

De todos os relatos, percebemos o contentamento do professor quando consegue alcançar algum objetivo proposto, quando vê o sucesso de seus alunos e se sentem participantes de suas vidas. Junto com isso, surge a questão da afetividade e da importância que assume na interação professor/aluno. As professoras demonstraram carinho por seus alunos, tomando-os por pessoas queridas, criando laços com eles. Essa relação de confiança favorece o processo de ensino-aprendizagem.

5.1 A voz de cada professora

5.1.1 Entrevista 1

A professora da entrevista 1 evidenciou não ter aderido à Proposta, não seguindo, portanto, as diretrizes oficiais da Secretaria da Educação. Informou utilizar mais os temas sugeridos do que as atividades do Caderno. Apresentou críticas ao

material, afirmando ser “um caderno sem muitas atividades”. Reclamou também que o material não é completo. Relatou, ainda, que os alunos vêm muito fracos do ensino fundamental, principalmente com relação à leitura e compreensão de textos.

Quanto ao ensino de gramática, a professora segue o modelo tradicional, destacando que é preciso sistematizar os conceitos por meio de “frases soltas” e apostando na “decoreba”: “Aquele decoreba, entre aspas, tem que existir”. Os conteúdos gramaticais destacados por ela foram: crase; concordância; regência; verbos impessoais e acentuação: É preciso “explicar muitas vezes regras de acentuação, porque memoriza. Você coloca lá cem palavras... na lousa com eles e eles escrevem, eles não erram mais, eles nunca mais vão deixar de acentuar paroxítonas terminadas em ditongo”. Com relação à concordância e à regência, a professora destaca esses elementos como importantes para a coesão textual. Nesse momento, a menção à “coesão textual” sugere que ela conheça a linguística/gramática textual, assim como a importância da coesão e da coerência. Teremos confirmação disso mais adiante?

Segundo a professora, os estudos de sintaxe são maçantes e não levam a nada: “Muitas vezes/os alunos/o que que eles vão fazer, o que que eles vão ganhar sabendo identificar, classificar oração coordenada, objetiva, subjetiva. Pra mim não tem nada”. Compare-se esta afirmação com outra anterior – “aquele decoreba, entre aspas, tem que existir”. As duas posições não parecem ser da mesma pessoa.

De acordo com ela, “é muito bonito dizer que a gramática é textual, mas, para o aluno saber a gramática textual, se você não sistematizar... ele não aprende (...) Ele não vê sentido”. É curiosa a afirmação, que contraria o princípio de que só o enunciado (portanto, o texto) poderia motivar a construção de sentidos nas interações linguísticas. O que a professora afirma é a inversão desse princípio. Ela critica os autores dos Cadernos, como sendo pessoas que não conhecem a realidade de sala de aula, não conhecem os alunos. Surge uma dúvida: a expressão “gramática textual” refere-se à linguística textual ou indicaria o uso dos recursos gramaticais no interior do texto?

A professora se contradiz em vários momentos da entrevista. Depois de tecer várias críticas ao material, afirma, mais adiante, que “o Caderno do Professor é muito bom”, e lamenta não receber os alunos “mais preparados” no ensino médio. Dessa forma, responsabiliza os professores do ensino fundamental e também os

próprios alunos pela “falta de preparo” e, provavelmente, pelas dificuldades que ela própria enfrenta.

O fato de toda rede oficial de ensino do Estado de São Paulo trabalhar da mesma forma, com o mesmo material, é considerado positivo por ela. Nova contradição fica evidente, pois ela nega que os conteúdos, os exercícios e as atividades sejam essenciais, justificando “nós temos livros maravilhosos aí”. O argumento deixa entrever que ela teria preferência por outros materiais didáticos, em vez dos Cadernos.

Embora siga o modelo tradicional de ensino, a professora se considera “até moderna demais”. Castilho (2010: 101) cita Altman (2003) para explicar o estigma do termo “tradicional”:

Inicialmente, a Linguística escolheu a Gramática, então e agora sempre seguida do adjetivo “Tradicional”, como um inimigo a vencer e um campo a ocupar.

Talvez seja por esse motivo que a professora recuse a se identificar como tradicional, mesmo colocando “cem palavras” na lousa para serem acentuadas. Se ela faz isso, ela mostra ser esforçada, aplicada. Por que, então, suas respostas apontariam contradições?

Essas respostas revelam um conhecimento um tanto desarticulado, sem apoio teórico consistente. O esforço pessoal seria suficiente para sanar as falhas?

5.1.2 Entrevista 2

A professora da entrevista 2 demonstrou ter aderido totalmente à Proposta. Ela foi bastante objetiva nas respostas, e avaliou positivamente o material: “Melhorou bastante depois dessa proposta. (...) Foi uma boa proposta. Espero que continue”.

Demonstrou estar em sintonia com o discurso oficial da Secretaria de Educação do estado: “Ela [a Proposta] é só um meio, um dos caminhos, né? Mas ajuda bastante”. No texto de apresentação do Caderno do Professor (2009a, 5), encontra-se a seguinte afirmação: “A Proposta Curricular não foi comunicada como dogma ou aceite sem restrição”, ou seja, é um dos caminhos. Deduz-se que a professora 2 leu o texto com atenção, apropriando-se dos termos que emprega.

Quanto ao ensino de gramática, a professora afirmou trabalhar dentro da proposta, e apoiar-se “sempre em textos, nunca isoladamente”. Ela ressaltou, ainda, trabalhar gramática em textos reais, “que tenham significado para eles [os alunos]”. Nesse aspecto, sua afirmação é teoricamente consistente, acentuando que o texto é que possibilita a construção de sentidos, numa posição completamente diferente do caso da entrevista anterior (1).

A professora referiu-se à gramática como “a base da língua”, relacionando-a ao uso: “às vezes, aluno pensa que gramática é coisa do passado, né? Que não precisa mais. Só que ele vai usar. Ele usa: para escrever, ele usa; para falar, ele usa o tempo todo”. Essa visão dos estudos gramaticais é interessante e atual, na medida em que considera a gramática sempre em uso (e contextualizada).

Quando solicitada a dar exemplos de atividades para trabalhar gramática em sala de aula, a professora respondeu: “Vão aparecendo os itens, por exemplo, sujeito e predicado. (...) Eu levei um texto para eles, eles leram. Aí nós fomos relembrando conteúdos que eles já conheciam. Depois eles fazem os exercícios. Alguns exercícios são até aqueles meio repetitivos ainda, para gravar. Depois eles passam para a produção de textos e perceber dentro dos textos deles o uso do sujeito e predicado, no caso”. Não ficou claro se os exercícios “repetitivos”, “para gravar” faziam parte do Caderno ou se teriam sido retirados de outra fonte. De qualquer modo, essa concepção de exercitar por meio de repetição com o objetivo de “gravar” reproduz o modelo tradicional de memorizar (a “decoreba”) por meio da automatização mecânica.

Isso nos leva a retomar as afirmações anteriores sobre estudar a “gramática em uso”, que pressupõe a compreensão dos fenômenos linguísticos em determinado contexto. Fica a dúvida se a expressão utilizada pela professora: “exercícios repetitivos para gravar” quis dizer “exercitar para compreender” ou se, de fato, foi uma afirmação contraditória em relação às afirmações anteriores. É inevitável pensar na persistente resistência da tradição gramatical em nossas escolas.

5.1.3 Entrevista 3

Ficou evidente, na entrevista 3, o caráter autoritário da Secretaria da Educação na implantação da nova Proposta. Quando questionada se utiliza o

Caderno do Professor, a professora respondeu: “Nós utilizamos o tempo todo, porque... a gente tem que seguir. Faz parte dos parâmetros Curriculares. Então não tem como fugir daí”. A professora mostrou uma adesão compulsória à Proposta, um sentimento de obrigatoriedade na utilização do material.

A professora avaliou o material como insuficiente: “A gente tem que completar com livro didático” e afirmou que algumas sugestões do Caderno do Professor são “inviáveis”, como alguns projetos longos: “a gente fica com projetos menores”.

Ela não se alongou em comentários sobre os projetos, mas, mesmo assim, caberia perguntar: em vez de se escolher o projeto pelo tamanho, não seria preferível ter como parâmetro seu tema, sua proposta, sua adequação ao plano de ensino da escola? Fica a sugestão de que o projeto, assim como as atividades indicadas, são feitos porque “a gente tem que seguir”.

O fato de os alunos terem seu próprio material, o Caderno do Aluno, com textos e exercícios foi destacado pela professora como positivo: “Auxilia muito o trabalho, porque agiliza”. Ela também ressalta que são muitos os textos: “Os gêneros textuais todos são trabalhados durante o ano todo”.

A crítica mais contundente da professora ao material é com relação ao estudo de gramática: “A única falha que a gente percebe é realmente na parte gramatical, porque ele só... o Caderno só traz, assim, o comentário, não aprofunda. Então, o professor é que tem que buscar, na área dele, no livro didático, no caso, né? A parte gramatical. Ele não é suficiente para suprir a parte gramatical não”.

Quando questionada se o estudo gramatical se apoia em frases ou em textos, a professora afirmou ser mais em textos, e explicou utilizar frases soltas nas situações em que o aluno apresenta muita dificuldade: “Daí a gente passa as regras à parte, isoladas, e logo imediatamente já concilia com o texto. Então, aqui nós temos a mini gramática, que é ótima, com exercícios de vestibular, (com) gramática isolada, mas, a partir dela, a gente já vai para o texto, leitura e interpretação, e, depois da interpretação, tem a análise textual, que seria a parte da gramática no texto”.

Uma afirmação interessante da professora é: “Toda a gramática é contextualizada, porque faz parte de um contexto”. Essa declaração talvez aponte mudanças nas concepções dos professores, opondo-se às concepções tradicionais de ensino, sobretudo quanto ao ensino de gramática, o que seria muito positivo ou

talvez apenas desvende um esforço para reproduzir os discursos veiculados pelos documentos oficiais.

Quanto aos exemplos de atividades para trabalhar gramática em sala de aula, a professora citou os exercícios de múltipla escolha, e também a apresentação de dois textos “como intertextualidade”, sendo que um deles “tenha problemas com a gramática e outro que não tenha”.

Fica difícil saber como é o exercício e surge a hipótese de que ela talvez não esteja fazendo um efetivo paralelo entre dois textos que dialogam um com o outro, pela forma como emprega o termo “intertextualidade”.

Ela mencionou ainda trabalhar gramática com propagandas, para identificação de erros gramaticais. A questão do “erro” de gramática esteve presente em todos os exemplos citados. Parece haver uma fixação da professora com os “erros”, mesmo quando relata trabalhar a intertextualidade, estratégia extremamente importante para a ampliação da dimensão textual e discursiva dos alunos, ocorre a redução desse trabalho, em função da busca pelo erro.

A professora considerou ser negativa a influência exercida pela utilização que os alunos fazem dos sites de relacionamento: “Não tem cooperado, tem sido no sentido contrário (...) Antes o problema maior eram as gírias, agora, além das gírias, a gente tem outra particularidade que é a abreviação de tudo, né? Palavras que eles usam no MSN, que têm efeito na oralidade, mas tem dificultado bastante na escrita”. A preocupação da professora é revelada com a afirmação: “Eles estão se afastando da norma culta cada vez mais. E aí eles têm contato com a norma culta somente no ambiente escolar”. E, novamente, surge a questão do erro: “Aí, para você passar os valores da língua portuguesa correta demora um tempo, principalmente com os alunos de primeiro ano”. Essa preocupação já foi muito discutida e não se justifica, uma vez que é a situação social que define a forma de linguagem a ser utilizada. Assim, em sites de relacionamentos, em que se supõe a interação dos alunos com amigos, também internautas, numa situação espontânea e informal, seria muito estranha e inadequada a utilização formal da língua, com preocupações quanto à “correção” gramatical.

Embora tenha se referido constantemente ao trabalho com o texto, com os gêneros textuais, com a intertextualidade, fica explicitado, em seu depoimento, o trabalho centrado nos “erros” de gramática. A afinação com os textos oficiais não

impede que se perceba a oscilação contraditória entre o discurso “moderno” e algumas práticas “tradicionais”.

5.1.4 Entrevista 4

A professora da entrevista 4 não pareceu estar à vontade para conversar com a pesquisadora. Ficou em pé enquanto falava e demonstrou muita pressa para terminar a conversa.

Quanto à pergunta a respeito da utilização do Caderno do Professor, a professora respondeu que usa outros materiais também, não só o Caderno. Afirmou consultar o material antes e durante as aulas, “para tirar dúvidas”. Ela respondeu aproveitar praticamente todas as sugestões contidas no material, considerou as orientações para o professor claras e úteis e afirmou que o material “ajuda bastante” seu trabalho.

Sobre ensino de gramática, a professora declarou apoiar-se em frases e textos, usando outras atividades que não foram especificadas, mas afirmou ocorrerem no texto. Questionada sobre a utilidade desse estudo, a professora respondeu: “saber trabalhar com as classes gramaticais dentro do texto/contexto”. Fica difícil deduzir se essa seria a única contribuição do estudo, o que tornaria essa atividade redutora, quando comparada às potencialidades que o trabalho com o texto pode proporcionar. Não fica claro que a análise lingüística desvendo o sentido do texto ou se contribui para aprofundar sua compreensão e interpretação.

Os exemplos de atividades utilizadas pela professora para trabalhar gramática em sala de aula foram análise da gramática dentro do texto: “Eu faço muito isso: eu trabalho com o texto e com o contexto e a gramática juntos. O aluno tem que estar trabalhando com a gramática dentro do texto. Lê o texto; pesquisa o texto e, além disso, ele também estuda a gramática dentro do texto, tá? (...) Só sei que toda gramática, dentro do texto, é trabalhada na apostila, o Caderno do Aluno, que tem: frase, período simples, período composto, então tem um texto e dentro do texto a gente pesquisa a gramática”.

Não ficou claro se a pesquisa, à qual a professora se refere, coincide com “saber trabalhar com as classes gramaticais dentro do texto”, ou, ainda, saber identificar um período simples ou um período composto, o que não seria muito

diferente do modo tradicional de usar o texto como mero pretexto para se trabalhar gramática.

Esse é um exemplo a se lamentar. Não falta empenho, não falta compromisso nem vontade para realizar o trabalho. Parece que falta saber “como” fazer, o que poderia se resolver com cursos de formação continuada.

5.1.5 *Entrevista 5*

Na entrevista 5, a professora considera a Proposta interessante, mas enfatiza que precisa ser complementada com outros materiais: “Não dá para ficar só nela”. Afirma consultar o material antes da aula, “para o professor não ser pego de surpresa”, e complementa que qualquer tipo de aula precisa ser preparado com antecedência.

A professora comenta aproveitar a maioria das sugestões contidas no Caderno, e acrescenta que, quando há necessidade, busca o livro didático. Considera claras e úteis as orientações do Caderno e direciona sua resposta ao Caderno do Aluno, citando que essas orientações são importantes na preparação dos alunos para o Enem e para o vestibular e valoriza o material: “baseado em vários textos, interpretação de textos, gramática aplicada ao texto”.

O Caderno é considerado pela professora como um apoio a mais, que sempre ajuda: “Eu acredito que ele é um material que veio para acrescentar, ajudar a dar apoio ao professor, naquilo que ele já trabalhava”. De acordo com a afirmação, a professora deixa transparecer que já trabalhava, antes dessa Proposta, com as mesmas diretrizes dessa linha de trabalho.

Em relação ao estudo de gramática, a professora respondeu que, na maioria das vezes, apoia-se em textos, “gramática aplicada ao texto”, e considera que a gramática não pode ser isolada: “ela está no texto, ela está inserida no texto, ela ajuda na compreensão do texto”.

Quanto aos exemplos de atividades para trabalhar gramática em sala de aula, a professora citou o próprio livro didático, o Caderno do Aluno, e acrescentou: “Aproveito a situação do momento como eles falam, como eles escrevem nas redações, como eles produzem os seus textos, daí eu chamo aquele aluno – quando eu vejo que aquele erro, dentro da norma culta, quando eu vejo que a maioria está

cometendo aquele equívoco, daí eu procuro chamar a atenção para aquele erro falando para todos e explicando (...)."

A professora declarou aproveitar as situações cotidianas e os textos dos alunos para trabalhar a gramática. Não foi mostrado nenhum exemplo de atividade, mas, supondo que seja dessa forma, essa docente estaria trabalhando a gramática em uso, a partir das produções orais e escritas dos alunos, o que é muito positivo.

Outro dado interessante é que a professora situa a questão do erro em relação à norma culta, e utiliza as expressões "erro" e, em seguida, "equívoco", como forma mais amena de se referir à questão, demonstrando estar atenta à variação linguística.

5.1.6 Entrevista 6

A professora, na entrevista 6, afirma usar todo o Caderno. Explica que faz a consulta antes da aula, pesquisa as questões do Caderno do Aluno, procurando adequar ao livro didático. Ela relatou, ainda, utilizar vídeos sobre os temas. A professora cita um exemplo em que, no material, há uma recomendação de que é preciso "romper com o tradicional" e questiona, "o que é romper com o tradicional?" Ela mesma responde: "São essas mudanças e você tem que adequar o caderninho a isso".

Com essa pergunta retórica, pode-se perceber que a professora está refletindo sobre sua prática como docente, o que é muito importante para todos os profissionais, sobretudo na área de educação. É positivo que ela empregue o termo "mudanças" de modo positivo, pois elas exigem esforço, pesquisa, trabalho extra para o professor. É positivo que ela se disponha a isso.

Questionada se são utilizadas todas as sugestões do Caderno, a professora respondeu usar todas elas, com o objetivo de verificar se a Proposta está sendo aplicada no Caderno. Novamente ela sugeriu ser questionadora e reflexiva quanto a sua profissão. Com relação à pergunta sobre as orientações do Caderno, ela declarou que às vezes, as orientações não são claras, então, procura fontes de pesquisa para tentar entender o trabalho proposto e qual o objetivo para a realização de determinada atividade.

Querer compreender o que está sendo proposto e os respectivos objetivos é atitude bastante significativa, porque demonstra que a professora está aberta para continuar aprendendo e aperfeiçoando sua formação.

A professora afirma que o Caderno auxilia seu trabalho e, sobre as orientações para o professor, é curiosa a resposta que ela dá: “Tem a ‘fala’ deles mesmos: -- professor, isso é para você agora. Procure no livro didático a matéria que pode dar apoio para você aprofundar mais a matéria. Peça pesquisa. Ele conversa com a gente. Eu acho gozado. Nossa, meu Deus, parece que ele está me ensinando a dar aula”. A professora parece ficar perplexa com o diálogo que o material estabelece com o leitor, encarando-o como um ensinamento nos moldes tradicionais, ou seja, assimétrico e, quanto às relações de poder, hierarquicamente superior ao professor, uma vez que expõe o ponto de vista oficial do Estado.

Mais uma vez, fica explicitado que o material não trata o professor como igual, mas como subalterno, que tem que se submeter às suas orientações.

A professora relata que o material ajuda a direcionar seu trabalho: “Me ajudou nisso, porque eu já vou direto”. Ela considera, ainda, que o conteúdo é bem sintetizado e que necessita de complementação com o livro didático, pesquisas, trabalhos extras.

A resposta dada pela professora sobre o ensino de gramática também foi curiosa, pois ela afirma que o próprio Caderno traz a gramática de acordo com o contexto que está sendo trabalhado: “Não sai um dia só para trabalhar a sintaxe ou só para trabalhar a morfologia, não sai isso. É tudo adequado àquele momento do texto”.

Ela resume, nessa afirmação, a principal diferença entre o ensino tradicional de gramática, que ocorria de forma isolada, independente de contexto, e as concepções atuais de se realizar o estudo da gramática em uso, no texto, levando-se em consideração o contexto. Ela parece sintonizada com essa visão do ensino de gramática, o que é positivo.

A professora responde que o estudo gramatical se apoia em textos, não em frases, e afirma: “Quando o aluno não consegue interpretar o que está no texto, não consegue ter uma visão mais clara, daí eu passo para frases, que vão ajudando o aluno a entender melhor, a elucidar melhor”. Nessa resposta a professora entra em contradição com o que vinha afirmando. Na resposta seguinte, fica mais evidente

ainda o resquício da influência do modelo tradicional de ensino de gramática em suas aulas: “Eu costumo pedir recortes de notícia e ali ver se está trabalhando o vocativo, o aposto ou as conjunções... Dentro de um texto informativo, de uma notícia (...). Ou então eu trabalho mesmo numa sequência de frase e orações, com a finalidade de fixar mesmo a gramática”.

Nesse ponto, constata-se o retrocesso metodológico. Não há relação entre o texto, o contexto e o estudo de gramática nessa afirmação, porque os textos informativos, como a notícia, são nesse caso meros pretextos para se trabalhar a gramática, da mesma forma tradicional.

Novamente a professora reafirma reproduzir o modelo tradicional de ensino de gramática: “Então vamos conhecer, vamos fazer tal atividade para você saber identificar e caracterizar cada uma das partes da gramática”. Quando é solicitada a dar exemplos de atividades de gramática, a professora relata: “dentro do dissertativo, do argumentativo, eu trabalho com aquelas classes de palavras que estão nos períodos”.

Além da questão gramatical, área em que a docente parece confundir o método tradicional e a gramática de uso, chama a atenção, nessa resposta, a confusão existente entre os conceitos de gêneros discursivos, de textos e de tipologias textuais, na expressão “dentro do dissertativo, do argumentativo”. A professora conclui esta parte do depoimento afirmando que, dessa maneira, ela também trabalha a gramática de forma isolada.

Observamos que esses conceitos não estão consolidados para a professora e, mais uma vez, fica evidente que não há falta de vontade por parte da professora, ao contrário. Ela se esforça, ela revela que busca se informar, apropria-se dos termos, mas confunde categorias. Provavelmente, ela gostaria de continuar seu processo de formação e aperfeiçoamento profissional.

Esse caso demonstra que há urgência na implantação de capacitações permanentes, com o objetivo de oferecer cursos de formação continuada aos professores da rede oficial de ensino.

5.1.7 Entrevista 7

A professora inicia a entrevista afirmando usar as apostilas (Cadernos) e justifica “mesmo porque elas são obrigatórias”. A declaração evidencia, mais uma vez, o caráter autoritário pela obrigatoriedade na utilização do material. Na mesma resposta, a professora tece críticas ao conteúdo apresentado para o ensino médio, que qualifica como insuficiente: “deixa bem a desejar”. Fica evidenciada a rejeição da professora pela proposta de desenvolver os conteúdos articulados em rede, em vez de serem cronologicamente apresentados sob uma perspectiva linear (SÃO PAULO, 2009a: 9), quando ela afirma: “...as escolas literárias que vêm na sequência, no contexto histórico-social, estão bastante misturadas nas apostilas. Observando os argumentos apresentados por ela, percebemos a resistência dela em aderir à proposta oficial. A professora posiciona-se favoravelmente à forma tradicional de se estudar (ensinar) literatura, seguindo-se uma linha cronológica e a sequência das escolas literárias, com a indicação das principais características de cada período e o elenco de seus principais representantes, ou seja, ela seria adepta de um curso voltado para a História da literatura.

Quanto à gramática, a professora afirma que “é só uma pincelada que existe na apostila (...) a gente tem que estar sempre recorrendo a algum outro livro, até mesmo um livro didático adotado e trabalhar com algumas aulas expositivas na gramática”. A professora afirma trabalhar com o Caderno do Aluno, não com o Caderno do Professor, por não ter recebido o material atualizado: “Nós recebemos o material do Caderno do Professor em 2008”, enquanto os alunos receberam o material de 2011. Dessa forma, os textos não são os mesmos, o que dificulta a organização do trabalho docente.

A professora relatou que, normalmente, prepara as aulas em casa, e respondeu aproveitar parte das sugestões apresentadas pelo material, e ainda adaptar parte delas.

Na resposta à pergunta sobre o Caderno auxiliar o trabalho, a professora afirmou que auxilia e acrescentou: “para entender exatamente o que o Governo quer com essa proposta – o Secretário da Educação – a gente tem que estar analisando o Caderno do Professor”. Por essa declaração percebe-se a necessidade que os professores sentem de uma discussão mais ampla a respeito da Proposta Curricular e do material didático fornecido pelo governo estadual.

O material chegou às mãos dos usuários sem nenhum preparo prévio, sem acompanhamento ao longo de sua utilização. Tampouco parece haver a possibilidade de consultar um especialista da Secretaria de Educação, em caso de dúvida.

Perguntada se ensina gramática aos alunos, a professora respondeu: “Ensino. Evidente que ensino, porque a Língua Portuguesa não existe sem a gramática” Depois de fazer considerações a respeito da complexidade da língua portuguesa, ela acrescentou: “Quando eu trabalho a gramática, eu abro mão da apostila, saio fora dela e entro com aulas expositivas... explicando, dando exercícios de fixação. Eu até volto ao método tradicional, porque eles precisam disso”.

Eis mais uma professora que reafirma a necessidade de ensinar gramática de acordo com o método tradicional de ensino.

Como resposta à pergunta se o estudo de gramática se apoia em frases ou em textos, a professora respondeu: “Tudo. Tudo que for interessante para o aluno a gente apresenta em sala de aula”. Ela explicou que, quando trabalha o texto, chama a atenção dos alunos para trabalhar coerência e coesão textuais.

Ela prossegue, explicando que aproveita o texto para dar gramática naquele momento. Depois de declarar que trabalha a coesão textual, os exemplos dados por ela referem-se à metalinguagem gramatical e procedimentos de identificação e de classificação.

Verifica-se novamente a mesma questão: a apropriação do discurso oficial e dos termos que ele emprega, sem ter realmente a noção do que essas palavras e essa proposta de ensino significam. O professor quer fazer, mas não sabe como e não tem quem o oriente ou esclareça suas dúvidas.

A professora explica que acompanha o planejamento que é feito no início de cada ano letivo, no qual está incluída a gramática. Ela afirma “fazer a ponte” entre as atividades de gramática e a literatura. A ponte à qual ela se refere significa trabalhar a gramática com aulas expositivas, aplicar e corrigir exercícios sobre o assunto trabalhado e, depois, voltar aos conteúdos de literatura.

Quando foi pedido à professora que fornecesse exemplos de atividades para trabalhar gramática em sala de aula, ela respondeu extrair do próprio texto a parte gramatical. Se o assunto a ser estudado é análise sintática, ela dá frases: “Eu tenho que ensiná-los a achar o sujeito, o predicado, a analisar o verbo – eles têm que

saber o que é o verbo; tipo de verbo: transitivo direto, indireto, bitransitivo... Então eu faço esse trabalho com frases, em sala de aula, dou inúmeras frases, predicado verbal, predicado nominal, predicado verbonominal, faço vários com eles em sala de aula, frases... Não são frases dos livros, são frases do cotidiano, às vezes, até do que está acontecendo no momento, no país e no mundo”. A professora exemplifica relatando que, em anos eleitorais, ela comenta os debates entre candidatos com os alunos e “puxa” uma frase e explica a análise sintática.

Será que esse procedimento é válido, produtivo para o aluno? Parece que não totalmente. Como vem sendo dito ao longo desta tese, seria necessário levar os alunos a perceber como os recursos gramaticais produzem efeitos de sentido no texto e isso não vem sendo feito por esta docente, embora ela pareça desejar que isso ocorresse.

5.1.8 Entrevista 8

A professora da entrevista 8 considera a Proposta um currículo e “coisa de primeiro mundo”, ela acrescenta que só em relação à gramática é preciso complementar algo, mas lamenta o fato de nem todos os professores utilizarem o material. Ela elogia o material de segundo ano, mas critica o de terceiro, considerando ser fraco demais.

Quanto às orientações do Caderno, a professora considera que elas são muito claras e muito úteis.

Com relação ao estudo de gramática, a professora afirmou apoiar-se nos próprios textos do Caderno, mas justifica que, como tem alunos bastante fracos, em alguns momentos, ela vai ao quadro com “umas poucas” frases e explica como fazer período, oração, voltando para o texto em seguida. A professora acrescentou que sempre leva algum texto: “Por exemplo... é ...dos conectivos... eu sempre tenho um texto diferente para explicar como isso acontece. Eles vão grifando... O aposto também...” Ela prossegue com apresentação de exemplos, mas parece que o objetivo das atividades propostas com os textos que leva aos alunos é “grifar”, ou seja, identificar para, provavelmente, em seguida, classificar.

O leitor desta tese, a esta altura, deve estar pensando: “já li isso antes, é repetição...” Infelizmente, é, sim. Repetição das palavras e, o que é mais sério, de

uma prática docente de um profissional que desejaria ser atualizado e trabalhar de forma moderna, mas não só não consegue, como, talvez, nem perceba a própria falha.

A professora considera a gramática muito importante, e comenta que, da forma como era dada anteriormente, não se entendia, era preciso decorar, e acrescenta que “às vezes eles ainda até fazem”, apresentando a seguinte ressalva: “Mas o importante é como isso acontece”. A professora quis dizer que, antes, o aluno decorava a gramática sem ter a menor ideia do significado daquilo, mas que hoje, mesmo que ele ainda decore algo, ele entende o porquê daquilo.

Será que isso ocorre? Será que o significado, no texto é efetivamente enfatizado? Temos dificuldade em acreditar que seja assim.

Quanto aos exemplos de atividades de gramática, a professora começa a responder que faz tudo em texto. Em seguida afirma levar um livro para os alunos fazerem exercícios (parece ser livro didático): “Eu separo... Se tem dez exercícios, eu falo: - vamos fazer cinco desses?” Ela comenta, ainda, que “sempre tem um textinho antes. A gente lê aquele texto, faz os exercícios que tem no livro”. Parece que os exercícios aos quais a professora se refere são exercícios de gramática, sem muita relação com os “textinhos” que vêm antes e que, mais uma vez, limitam-se a pretexto para recolha de um exemplo inicial, a partir do qual desdobram-se frases soltas sem nenhum contexto para exercitar um elemento da gramática..

No momento em que deu a entrevista, a professora passava por uma crise em relação à sua profissão, e declarou estar deixando o magistério por não poder admitir que “as coisas cheguem a esse ponto”. Retomamos a fala final da professora, que considera que “a equipe gestora... poderia fazer melhor, dar mais apoio ao professor que quer trabalhar”.

Cabe perguntar: qual seria a atitude dela, se contasse com uma rede de apoio? Estaria igualmente disposta a mudar de carreira?

5.1.9 Entrevista 9

A professora considera que o Caderno já vem pronto para ser utilizado. Ela afirma que “eles” colocam “situação de aprendizagem”. O uso do pronome “eles”, tanto pode se referir aos Cadernos, quanto a uma entidade distante e institucional,

como a Secretaria da Educação. A professora afirma usar o material, mas também o livro didático, pois avalia que o Caderno tem textos complicados para os alunos, e que ele não tem muito a parte de gramática, considerada bem superficial. Ela acrescenta que é preciso complementar com o livro didático, com outros livros e com pesquisas na internet.

Quanto à pergunta se a consulta do material oficial é feita antes ou durante a aula, a professora respondeu sempre dar uma olhadinha antes, mas completou a resposta afirmando que, como está há bastante tempo no magistério, não precisa mais ficar olhando o Caderno, porque já sabe “tudo o que tem lá”.

A professora afirma não aproveitar todas as sugestões do material, tendo que complementar: “Antes a gente preparava as aulas. Tinha os livros...” Essa fala sugere ao mesmo tempo perplexidade e ressentimento. Num gesto de resgate da especificidade do trabalho docente, a professora afirma: “Nós temos complementado bastante”.

Quando perguntada se ensina gramática aos seus alunos, a professora responde: “Então, lá na Proposta diz que não é pra gente trabalhar com a gramática propriamente dita. E para trabalhar com textos... Eu faço assim. Eu pego os textos... Se eles fazem uma redação e eu vejo que tem erros de gramática, então, eu pego e concluo aqueles erros. Não a gramática propriamente dita – colocar os conceitos, não. Mas eu trabalho em cima dos erros deles”.

O que, de fato, a professora compreendeu sobre a recomendação dos documentos oficiais sobre trabalhar gramática em textos? Parece que isso não está claro para ela. Novamente emerge a fixação com os erros nas produções textuais dos alunos. E mais uma vez fica evidente que as próprias instruções não são bem compreendidas pelas docentes, por problemas em sua formação e falta de apoio institucional.

A professora relata trabalhar com textos e frases, destacando frases consideradas erradas por ela e trabalhando em cima delas. Ela considera o estudo de gramática essencial: “Se eles não souberem, por exemplo, o que é uma classe gramatical... que é a base da língua portuguesa, não tem como, né? Não saber o que é um substantivo, um adjetivo... E saber colocá-los na frase”. É inaceitável, para a professora, o aluno não conhecer as classes de palavras que, segundo sua afirmação, seria a base da língua.

Os exemplos de atividades de gramática utilizados citados pela professora remetem a trabalhos com textos e exercícios sobre os textos; fazer exercícios de múltipla escolha para ver os erros. Ela afirma trabalhar com exercícios para os alunos praticarem. Ela leva filmes para os alunos, o que é louvável, mas não explicita de que forma trabalha com eles, se os relaciona a obras literárias ou a temas de produção textual, isto é, não evidencia como eles apoiam o ensino da língua portuguesa.

5.1.10 Entrevista 10

A professora avalia a Proposta como sendo tudo lindo no papel, mas distante da realidade da sala de aula. Ela declara acreditar que o papel do professor é fazer a ligação entre o que se tem de bom e positivo que caiba na realidade em que se trabalha e afirma que o Caderno auxilia, mas não direciona seu trabalho.

Quanto à utilização do material, a professora respondeu utilizar também o Caderno, mas não só ele. Ela relatou, ainda, consultar o material antes das aulas, quando ele está disponível, porque, no momento da entrevista, assim como ocorreu com outra professora entrevistada, ela não tinha em mãos a edição do Caderno do professor que fosse compatível com o Caderno do Aluno. Diante disso, informou que preparava suas aulas com o Caderno do Aluno, colocando-se no papel de aluno para prever dúvidas que ele possa vir a ter. A professora avalia que algumas atividades do material são muito fáceis, até bobas. Segundo seu relato, os próprios alunos se sentem mal com questões tão fáceis: “Então eu tento fazer alguma coisa ... Para a gente não perder a credibilidade do material”.

A desorganização na distribuição do material oficial já foi mencionada antes. O fato é lamentável, mostrando o quanto ainda resta a ser feito pelos responsáveis pela política educacional do estado de São Paulo.

A professora comenta que usa também o livro didático, que “dá uma linha bem, assim, cronológica, para o aluno compreender, principalmente em relação à literatura. Já, o Caderno, ele fica muito vago”.

Conforme comentado anteriormente, para essas professoras, o ensino de literatura ainda está muito atrelado ao ensino da História da literatura, são tradições com as quais é difícil haver rompimento e, dessa forma, vão se perpetuando.

Sobre a clareza e a utilidade das orientações do Caderno, a professora entende que elas são claras, mas nem sempre úteis. Ela considera que o material auxilia seu trabalho, como todo material disponível que possa contribuir com o trabalho docente. Ela afirma que são os professores que devem avaliar esse material. A professora considera o Caderno vago e exemplifica: “Ele trata muito dos gêneros e... Ele deixa muito aberto. Ele não especifica muito cada gênero. Ele não se aprofunda tanto”, e acrescenta que o Caderno não é tão consistente em relação à língua. Não fica claro o que seria a “língua”, para ela.

A professora afirma não trabalhar a gramática pela gramática, mas dentro de textos. Em seguida, relata trabalhar com o livro didático também, principalmente quanto à sintaxe. Ela avalia: “Então, os sentidos que aquele conteúdo tem dentro do texto (...) O livro didático tem isso – ele dá os conceitos e trabalha muito em cima, somente da gramática pela gramática, dificilmente dentro do texto. Então eu faço isso: eu trabalho o livro também, trago para eles o conceito, depois eu trago outros textos para a gente analisar, dentro do gênero, que função tem aquele pronome, aquele verbo...”

Essa proposta de estudo da gramática parece ser consistente, pois relaciona gramática ao gênero, verificando, no texto, as funções que os elementos gramaticais desempenham naquele gênero.

A professora afirma apoiar-se em textos, em gêneros textuais para o estudo da gramática, e explica que, se vai trabalhar um gênero: “Então eu trago variedades daquele gênero. Onde se encontra aquele gênero? Por exemplo, a apostila me deu crônica. Então vou buscar outras crônicas (...) Ela afirma buscar outras atividades em prol daquele gênero, também puxando outros gêneros que possam ajudar.

Quanto à utilidade desse estudo, a professora julgou extremamente importante o estudo da gramática, dentro do texto, avaliando cada texto: “Por que dessa gramática? Por que foi usada dessa maneira e não de outra maneira? Até para que o aluno produza, ele precisa entender de gramática, porque senão fica tudo muito solto”. Ela considera a gramática uma lógica, uma maneira de organizar, mas não sozinha, não em frase, não decorada: “Não. Ela dentro... por que dessa gramática, por que desse pronome, por quê...”

A concepção do trabalho com gramática apresentada pela professora é muito interessante e está em sintonia com as diretrizes oficiais, como o caso dos PCN (1998).

A professora apresentou como exemplos de atividades para trabalhar gramática as atividades da apostila, do próprio texto; atividades do livro didático para analisar gramática em si e também para análises gramaticais no texto. Ela relata, ainda, que trabalha com jornais e revistas, com artigo de opinião: “Eu tento trazer para a sala de aula atualidades e, daí, a gente dá uma pincelada na gramática. A gente acaba se voltando mais para o gênero, para discussões, para argumentações”. Ela responde que depende do ano e do planejamento para cada série.

Embora interessante a visão de estudar gramática no texto em função dos gêneros, uma dúvida surge, diante da afirmação “a gente dá uma pincelada na gramática”. Ela não pode ser considerada uma forma consistente nem suficiente para o desenvolvimento do trabalho do professor.

5.2 Considerações sobre as entrevistas

As falas das professoras trazem muitas questões para a reflexão sobre o ensino de língua e sobre o ensino de gramática.

Foi observada certa “obediência” às diretrizes oficiais do Estado, que se manifestou em declarações sobre a obrigatoriedade na utilização do material didático fornecido pela Secretaria da Educação. Entretanto, isso não significa adesão dos professores à Proposta oficial nem ao projeto político que dá sustentação a esse documento.

Também foi observado o caráter autoritário da estrutura da rede de ensino no estado de São Paulo por meio de algumas manifestações de receio em relação à pesquisadora, como se ela fosse alguma espiã do trabalho desenvolvido na escola. O ponto máximo de manifestação desse receio autoritário foi o impedimento da realização da entrevista por parte da diretora de uma das escolas.

Um dos problemas detectados foi o atraso da Secretaria da Educação na distribuição dos materiais didáticos para as escolas. Alguns depoimentos revelaram

que nem todos os professores tem o Caderno atualizado e compatível com o Caderno dos alunos. Essa desorganização dificulta muito o trabalho docente.

O apreço pela gramática tradicional ficou evidente nas falas de todos os professores, mesmo quando declaravam posição contrária. A metodologia aplicada ao ensino de gramática também se mostrou como predominantemente tradicional, havendo uma gradação num *continuum* de posturas, que variam da mais tradicional, com a franca defesa da “decoreba” como prática necessária, passando pelas diversas tentativas de trabalhar gramática no texto, e até o trabalho de gramática nos gêneros discursivo.

Em vários depoimentos ficam evidenciadas lacunas na formação de professores, o que demonstra problemas nos cursos universitários voltados à licenciatura. Dessa forma, os professores, que investiram em sua formação docente, são as vítimas e não podem ser crucificados por isso.

Acreditamos que cabe ao Estado a responsabilidade pelo aprimoramento profissional dos professores, que têm demonstrado compromisso com a educação, por meio de uma política de formação continuada e permanente, com o apoio das Universidades públicas estaduais para que algumas questões pudessem avançar em busca de soluções razoáveis, que levem em conta os avanços do conhecimento na área da educação e, no caso específico deste trabalho, na área da linguística.

Não é mais possível considerar que encontros esporádicos, chamados de “capacitações”, sejam ações de uma política de Estado que se pretenda séria e responsável.

Segundo depoimento, em uma das escolas visitadas para as entrevistas, a política atual da Secretaria da Educação é a de que o professor não pode sair da sala de aula. Dessa forma, seriam deslocados das unidades escolares os coordenadores pedagógicos (gestores) para participar dos cursos de aperfeiçoamento oferecidos pela Secretaria da Educação. Ocorre que os coordenadores têm formações em áreas distintas, portanto nem sempre são os mais indicados para participar de cursos específicos das diferentes disciplinas que compõem o currículo escolar.

Mesmo que eles quisessem “passar” (o verbo empregado nas escolas é esse, como se o conhecimento fosse um “objeto”) o que aprenderam aos professores das disciplinas específicas, provavelmente não o fariam da melhor maneira, salvo se

também fossem conhecedores de língua portuguesa, lingüística e análise do discurso. E só ocorreria com a condição de ser disponibilizado um espaço e um horário para que esse encontro acontecesse da forma adequada.

Acreditamos, ainda, ser responsabilidade da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo retificar o material didático nas futuras versões com relação aos aspectos falhos já detectados até o presente momento. Esse material deve ser avaliado para ser permanentemente aprimorado.

Outro aspecto em que não há coincidência entre as diretrizes oficiais e a prática docente é em relação aos projetos interdisciplinares. Nos depoimentos dos professores pesquisados, não foi mencionado, em momento algum, que os professores estivessem envolvidos em projetos coletivos e interdisciplinares, o que reflete a estrutura escolar tradicional, nos moldes do século XIX e, não, no do século XXI em que nos encontramos.

*[É na] inconclusão do ser, que se
sabe como tal, que se funda a
educação como processo
permanente. Mulheres e homens se
tornam educáveis na medida em que
se reconhecem inacabados*

**Paulo Freire, em Pedagogia da autonomia,
24ª Ed., São Paulo, Paz e Terra, 2002. P.64**

CONCLUSÃO

O ensino de língua tradicional, orientado por uma perspectiva gramatical e centrado numa atitude “corretiva” e preconceituosa em relação às formas não canônicas de expressão linguística, vem sendo, há muito tempo, motivo de reflexão para pesquisadores que propõem um novo enfoque para a questão. No entanto, o assunto continua polêmico, pois ainda há professores que utilizam como principal estratégia em suas aulas o ensino fundamentado na metalinguagem da gramática normativa.

Outro problema relacionado ao tipo de ensino tradicional, com todas as implicações de se ensinar a gramática normativa e sua metalinguagem, é a descontextualização. Com a finalidade de tratar de determinada questão gramatical, ensina-se por meio de frases soltas, fora de uma situação real de comunicação. Entendemos que, se o objetivo principal da escola é desenvolver a cidadania crítica dos alunos, a interação e a inclusão social, a prioridade não poderia ser o estudo de gramática, isto é, dessa gramática descontextualizada, limitada a frases, distanciada da vida real.

Esta pesquisa foi desenvolvida em torno dessa questão, ainda polêmica, retomando teóricos importantes e propostas oficiais de ensino, para compará-las com a prática docente, desvendada por meio de entrevistas com professoras de ensino médio. Vamos repassar as primeiras, em seguida passar ao paralelo.

Bakhtin (1992:309) afirma que a oração, como unidade da língua, também é neutra, e não comporta aspectos expressivos: ela os recebe (mais exatamente, participa deles) somente dentro do enunciado concreto. O autor considera, ainda, que, se uma palavra isolada é proferida com uma entonação expressiva, já não é uma palavra, mas um enunciado completo, realizado por uma única palavra, não havendo razão alguma de convertê-la numa oração.

Do ponto de vista do ensino de língua, a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, de 1986, representa um avanço, porque ressalta que “o texto, enquanto unidade de sentido em situações discursivas deve sobrepor-se às frases isoladas”. Outro aspecto enfatizado pelo mesmo documento é o repúdio a todas as formas de preconceitos e discriminações sociais e linguísticas, difundindo, entre os

professores, a reflexão sobre a variação linguística e sua implicação no processo de ensino-aprendizagem.

A Proposta Curricular para o 2º grau (SÃO PAULO, 1992) também privilegia o trabalho com o texto, definido como “todo trecho falado ou escrito que constitui um todo unificado e coerente dentro de uma determinada situação discursiva”. O texto é considerado, nesse documento, o material básico para o trabalho em língua portuguesa. Segundo os fundamentos desta Proposta, são considerados os aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e discursivos da língua. Até então, o aspecto discursivo não era contemplado nos documentos oficiais, os chamados “guias curriculares”. Certamente esse fato representou um avanço considerável para a educação.

Os PCN (BRASIL, 1998) também representaram um avanço para o ensino de língua em muitos aspectos, principalmente pelo fato de que se contrapõem à concepção tradicional de ensino.

A dimensão discursiva, que pressupõe a interação, a língua como parte constitutiva da vida das pessoas, é um dos aspectos mais importantes para que haja uma mudança no ensino. De acordo com essa concepção, a língua não é vista como um arquivo abstrato ao qual as pessoas recorrem para se expressar, buscando, nas gavetas compartimentadas, as palavras e expressões que desejam utilizar no momento da comunicação. Ao contrário, pela concepção de língua exposta nos PCN, a língua é viva e faz parte de todas as atividades humanas.

Os PCNEM (BRASIL, 2000) consideram a linguagem como “a capacidade humana de articular significados coletivos” e apontam o sentido como a razão principal de qualquer ato de linguagem. Segundo essa concepção, é por meio da interação que a linguagem torna-se comunicativa. A língua é concebida como um produto humano e social, dessa forma, é criativa, pluridimensional, contraditória, múltipla e singular, ao mesmo tempo. O documento ressalta ainda que a unidade básica da língua é o texto, entendido como fala e discurso.

Outro documento, os PCN + EM, destaca que o ensino de gramática “não deve ser visto como um fim em si mesmo”, mas como “um mecanismo para a implementação de outras competências”.

A nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008) representa um retrocesso, ao propor que o “olhar gramatical seguirá a organização tradicional

apresentada pelos livros didáticos”. Essa afirmação contraria a maior parte dos estudos linguísticos sobre esse tema. Contraria também o que afirmam os PCN. É de se espantar que, depois de tanta reflexão e discussão que se seguiu à publicação dos PCN, a recente proposta publicada mantenha essa posição lamentável quanto ao ensino de gramática. Nesse ponto, sem dúvida, há um grande retrocesso em relação aos documentos anteriores: a Proposta Curricular de 1986; a Proposta Curricular de 1992 e os PCN.

O Caderno do Professor traz uma perspectiva estilística e semântica, predominante nas propostas de atividades de gramática apresentadas. Consideramos que essa forma de abordagem pode contribuir para o desenvolvimento da competência linguística do aluno, na medida em que põe em relevo os efeitos de sentido que as diversas formas de uso da língua podem imprimir aos textos. Isso pode contribuir para que o aluno perceba e compreenda a dimensão discursiva do texto.

Parece um tanto contraditório que o mesmo documento sustente, por um lado, a gramática tradicional; e, por outro, aponte essa perspectiva enriquecedora.

Como pontos falhos, observamos algumas inconsistências e, ainda, a insuficiência quanto à quantidade de exercícios e atividades de gramática.

Dada a aceitação da gramática tradicional, não é de espantar que o material contenha exercícios mecânicos do tipo “identificar e classificar”. No entanto, o que chamou mais a nossa atenção foi a remissão permanente ao livro didático para o estudo da gramática. Entendemos que a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo lançou sobre os autores dos livros a responsabilidade de determinar quais seriam as diretrizes estabelecidas para esse estudo. cremos que, dessa maneira, o órgão público levou todo o magistério paulista a contrariar o que preconizaram os PCN (BRASIL, 1998) sobre essa questão.

As falas das professoras trouxeram muitas questões para a reflexão sobre o ensino de língua e sobre o ensino de gramática. Foi observada certa “obediência” às diretrizes oficiais do Estado, manifestada em declarações sobre a obrigatoriedade na utilização do material didático fornecido pela Secretaria da Educação. O cumprimento da determinação oficial não significa adesão dos professores à Proposta oficial nem ao projeto político que dá sustentação a esse documento. Foi

observado o caráter autoritário da estrutura da rede de ensino no estado de São Paulo e certo constrangimento que essa característica causa no meio escolar.

Um dos problemas detectados foi o atraso da Secretaria da Educação na distribuição dos materiais didáticos para as escolas. Alguns depoimentos revelaram que nem todos os professores têm o Caderno atualizado e compatível com o Caderno dos alunos. Essa desorganização dificulta muito o trabalho docente e, a nosso ver, não pode em absoluto ser justificada.

O fato mais grave é que essa proposta cria uma situação ambígua para os professores. No seu discurso, eles se declaram “modernos”. Em sua prática, raramente conseguem ser coerentes com essa declaração. Pode-se deduzir que eles ainda buscam uma forma de aproximação com a metodologia atualizada. Diante de uma proposta de retrocesso, caberia perguntar: esses docentes não se sentiriam confusos e, de certo modo, desamparados? O que devem fazer: seguir o documento federal ou o estadual? Na dúvida, eles acabam escolhendo o caminho mais fácil, aquele que permite apontar o “certo” e o “errado” dos exercícios tradicionais de gramática. O último documento estadual resulta no reforço à gramática normativa classificatória.

O apeço pela gramática tradicional ficou evidente nas falas de todos os professores, mesmo quando declaravam posição contrária. A metodologia aplicada ao ensino de gramática também se mostrou predominantemente tradicional, havendo uma gradação num continuum de posturas, que variam da mais tradicional, com a franca defesa da “decoreba” como prática necessária, passando pelas diversas tentativas de trabalhar gramática no texto, e até o trabalho de gramática nos gêneros discursivo. A prática de se trabalhar com frases encadeadas retiradas de um texto parece ser bastante usual para muitos professores. Em vários casos, os professores têm certeza de que estão trabalhando o texto, quando, na realidade, estão reproduzindo o modo tradicional de ensino por meio de frases, causando essa “redução” no texto.

Outro aspecto em que não há coincidência entre as diretrizes oficiais e a prática docente é em relação aos projetos interdisciplinares. Nos depoimentos dos professores pesquisados, não foi mencionado, em momento algum, que os professores estivessem envolvidos em projetos coletivos e interdisciplinares.

Acreditamos que cabe ao Estado a responsabilidade pelo aprimoramento profissional dos professores, que têm demonstrado compromisso com a educação, por meio de uma política de formação continuada e permanente, com o apoio das Universidades públicas estaduais para que algumas questões possam avançar em busca de soluções razoáveis, que levem em conta os avanços do conhecimento na área da educação e, no caso específico deste trabalho, na área da linguística. Não é mais possível considerar que encontros esporádicos, chamados de “capacitações”, sejam ações de uma política de Estado que se pretenda séria e responsável.

A partir do diagnóstico realizado nesta pesquisa, por meio das entrevistas com professores da rede pública e com o objetivo de contribuir para a melhoria da qualidade da educação em nosso país, apresentamos a seguinte sugestão, ainda que pequena, frente à dimensão de tal tarefa.

Como os estágios supervisionados são disciplina obrigatória para os cursos de licenciatura, acreditamos ser possível criar convênios entre as universidades e Secretarias de Educação, com a definição de uma política de extensão universitária, em que os alunos participem das aulas na rede pública como observadores, registrando-as e levando suas observações para a análise isenta universidade. Elas seriam o ponto de partida para reflexões e propostas.

Os professores responsáveis pela disciplina “estágio supervisionado” utilizariam essas observações como fontes de diagnóstico de possíveis problemas para, em momento posterior, propor soluções em cursos permanentes de formação continuada. O ambiente da universidade possibilita o encaminhamento adequado das falhas detectadas, quer sejam de formação, quer sejam pontuais.

Outro aspecto importante para a formação do aluno universitário, futuro professor, seria o fato de esse material registrado servir como fonte para a reflexão da prática docente, bem como da relação entre teoria e prática.

Pensamos nesta proposta com base no trabalho de extensão rural realizado pela Embrapa, cujos resultados têm sido reconhecidos por toda a sociedade.

Para que ela funcione, é preciso haver uma relação solidária entre os professores da rede pública, os alunos universitários, as universidades e as Secretarias de Educação, que seja capaz de romper a estrutura, ainda autoritária, da educação em nosso país. Evidentemente, um outro fator seria fundamental: que a

política educacional tivesse um projeto de longo prazo, a ser respeitado por sucessivos governos.

REFERÊNCIAS

- ABDALA JUNIOR, B. **Fronteiras múltiplas, identidades plurais**: um ensaio sobre mestiçagem e hibridismo cultural. São Paulo: Senac, 2002. (Série Livre Pensar, 13).
- ALTMAN, C. **A pesquisa linguística no Brasil (1968-1988)**. São Paulo: Humanitas, 2003.
- ANTUNES, I. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. (Estratégias de ensino; 5)
- BAGNO, M. **Dramática da língua portuguesa**: tradição gramatical, mídia & exclusão social. São Paulo: Edições Loyola, 2000.
- _____. **Português ou brasileiro**: um convite à pesquisa. São Paulo: Parábola, 2001.
- _____. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 2ª ed. rev. e ampl. São Paulo: Loyola, 1999.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992. (Coleção ensino superior)
- BARBOSA, J. P. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de Língua Portuguesa : são os PCNs praticáveis? In: ROJO, R. (Org.) **A prática de linguagem em sala de aula** : praticando os PCNs. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000. (Coleção As faces da Linguística Aplicada) p.149–182.
- BRAIT, B. Interação, gênero e estilo. In: PRETI, D. (Org.) **Interação na fala e na escrita**. São Paulo: Humanitas/ FFLCH/USP, 2002 (Projetos Paralelos-NURC/SP,5) p.125 – 157.
- _____. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, R. (Org.) **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000. (Coleção As faces da Linguística Aplicada) p. 13 – 23.
- BRANDÃO, H. N. (Coord.) **Gêneros do discurso na escola**: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção aprender e ensinar com textos, vol. 5)

BRANQUINHO, J.; MURCHO, D.; GOMES, N. G. (org.) **Enciclopedia de termos lógico-filosóficos**. São Paulo: Martins Fontes, 2006. 803p.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais – ensino médio**. Parte II - Linguagens, códigos e suas tecnologias. / Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília : MEC ; SEMTEC, 2000. 71 p.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **PCN + Ensino Médio**: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: linguagens, códigos e suas tecnologias. / Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília : MEC ; SEMTEC, 2002. 244 p.

BRITTO, L. P. L. **A sombra do caos**: ensino de língua x tradição gramatical. Campinas: Mercado de Letras: ALB, 1997.

_____. **Contra o consenso**: cultura escrita, educação e participação. Campinas: Mercado de Letras, 2003. (Coleção Idéias sobre Linguagem, nº 14)

BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.) **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. (Estratégias de ensino; 2)

CASTILHO, A. T. (org.) **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo : Contexto, 2010.

_____. Teorias linguísticas e ensino da gramática. In: HUBNER, R. M. et al. **Língua portuguesa**. 2ª ed. São Paulo: FDE, 1988. (Série Diário de Classe nº 3).

_____. (org) **Gramática do português falado**. V.3. Campinas: Ed Unicamp/ São Paulo :Fapesp, 1993.

CHARAUDEAU, P. Enseignement d'une grammaire du sens. Didier, Paris, **ELA**, nº 11, p. 38-50, 1973.

CONSENSO DE WASHINGTON. Disponível em:
http://pt.wikipedia.org/wiki/Consenso_de_Washington, acessado em: 29/11/2008.

CORRÊA, M. L. G. **Linguagem e comunicação social**: visões da linguística moderna. São Paulo: Parábola, 2002. (Lingua[gem; v.2)

DAVIS, C. **Piaget ou Vygotsky, uma falsa questão**. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento Duetto, 2005. (Coleção Memória da Pedagogia, nº 2 - Liev Seminovich Vygotsky – uma educação dialética). p. 38–49.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (orgs.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. (As faces da linguística aplicada; 6) p.95-128.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: ROJO, R. e CORDEIRO, G. S. (orgs.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. (As faces da linguística aplicada; 6) p.41- 70.

FARACO, C. A. As sete pragas do ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.) **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1991.

FONSECA, F. I. O perfeito e o pretérito e a teoria dos níveis de enunciação. In: _____. **Gramática e pragmática: estudos de linguística geral e de linguística aplicada ao ensino do português**. Porto - Portugal: Porto, 1994.

FRANCHI, C. **Criatividade e gramática**. São Paulo: SE/CENP, 1988.

_____. **Mas o que é mesmo "gramática"?** São Paulo: Parábola, 2006. 151p.

FREITAS, M. T. A. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. 6ª ed. Campinas: Papirus, 2004. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

GENOUVRIER, E.; PEYTARD, J. **Linguística e ensino do português**./ Trad. Rodolfo Ilari. Coimbra : Liv. Almedina, 1973.

GERALDI, J. W. (Org.) **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1991.

_____. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. 2ª reimpressão. Campinas: Mercado de Letras: ALB, 1999. (Coleção Leituras no Brasil)

_____. **Portos de passagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Texto e Linguagem)

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

GOLDSTEIN, N. S. Reflexões sobre a formação do professor de língua portuguesa. In: HUBNER, R. M. et al. **Língua portuguesa**. 2ª ed. São Paulo: FDE, 1988. (Série Diário de Classe, nº 3).

ILARI, R. **A expressão do tempo em português**. São Paulo: Contexto/EDUC, 1997. (Repensando a língua portuguesa)

_____. **A linguagem e o ensino da língua portuguesa**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1986. 88p.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. 6ª ed. São Paulo: Cultrix, 1973.

KLEIMAN, A. B. (org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. **Leitura**: ensino e pesquisa. 2ª ed. Campinas-SP: Pontes, 1989. 214p. (Linguagem/ensino)

_____. **Textos e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 6ª ed. Campinas-SP: Pontes, 1999. 82p.

_____.; MORAES, S. E. **Leitura e interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. 2ª reimp. Campinas: Mercado de Letras, 2002. (Coleção Idéias sobre a Linguagem, 1).

KOCH, I. G. V. **Argumentação e linguagem**. 7ª ed. São Paulo : Cortez. 2002.

KOTSCHO, R. **Do golpe ao Planalto**: uma vida de repórter. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

LOUZADA, M. S. O. A interação Língua e Literatura na perspectiva dos currículos. In: GREGOLIN, M. R. V.; LEONEL, M. C. M. (orgs.) **O que quer, o que pode esta língua?** Araraquara-SP: UNESP, 1997. p. 45 a 53.

MAGALHÃES-ALMEIDA, C. Os PCNs e a formação pré-serviço: uma experiência de transposição didática no ensino superior. In: ROJO, R. (Org.) **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. São Paulo: EDUC;Campinas: Mercado de Letras, 2000. (Coleção As faces da Linguística Aplicada) p. 127-147.

MARCUSCHI, L. A. Perspectivas no ensino de Língua Portuguesa nas trilhas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. In: BASTOS, N. B. (Org.) **Língua portuguesa em caleidoscópio**. São Paulo: EDUC, 2004. p. 259-282.

_____. Referenciação e progressão tópica: aspectos cognitivos e textuais. In: JORNADA DO GRUPO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO NORDESTE, 17., 1999, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza-CE: Universidade Federal do Ceará, de 1 a 4 de setembro e 1999.

MARTINS, N. S. **Introdução à estilística**. São Paulo: T. A. Queiroz, Ed./ Edusp, 1989. 227p.

MATUI, J. **Construtivismo**: teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino. São Paulo: Moderna, 1995.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEIN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.) **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. (Estratégias de ensino, 2). Cap. 11; p. 199-226.

MORTATTI, M.do R. L. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004. (Coleção Paradidáticos; Série Educação)

MOSCA, L. S. (org.) **Discurso, argumentação e produção de sentido**. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

NEVES, M. H. de M. **Gramática na escola**. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 1994. (Coleção repensando a língua portuguesa)

OLIVEIRA, M. K. **Escola e desenvolvimento conceitual**. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento Duetto, 2005. (Coleção Memória da Pedagogia, nº 2 - Liev Seminovich Vygotsky – uma educação dialética). p. 68 – 75.

PERINI, M. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. (Educação linguística; 4)

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. 4ª reimpressão. Campinas: Mercado de Letras: ALB, 1999. (Coleção Leituras no Brasil)

_____; ILARI, R. Ensino de língua e gramática: alterar conteúdos ou alterar a imagem do professor? In: KIRST, M. H. B.; CLEMENTE, E. (orgs.) **Linguística aplicada ao ensino de português**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987. (Novas Perspectivas, 11).

ROBERTS, I.; KATO, M. (orgs) **Português brasileiro**: uma viagem diacrônica: homenagem a Fernando Tarallo. 2ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1996. (Repertórios)

RODRIGUES, R. H. D. Ensino de gramática e a produção de sentido em textos literários. In: MOSCA, L. S. (org.) **Discurso, argumentação e produção de sentido**. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006. PP. 209-229.

_____. **Ensino de gramática em livros didáticos de português para 5ª série**. 1999 152f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Português) – Curso de Pós-graduação da Universidade de Taubaté, Taubaté, 1999.

RODRIGUES, R. H. O artigo jornalístico e o ensino da produção escrita. In: ROJO, R. (Org.) **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000. (Coleção As faces da Linguística Aplicada) p.207-220.

_____. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. (Lingua[gem]; 14) p. 152 – 183.

ROJO, R. H. R.; CORDEIRO, G. S. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L. BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. (Lingua[gem]; 14) p. 184 – 207.

_____. Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer (Apresentação). In: _____. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de trabalhos de Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz e colaboradores. Campinas: Mercado de Letras, 2004, v. 1, p. 7-18.

ROJO, R. 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. (Coleção As faces da Linguística Aplicada) p. 27-38.

_____.; MOITA-LOPES, L. P. . **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. [2004]

SAID, Edward W. **Cultura e política**./ Prefácio: Emir Sader; Tradutor: Luiz Bernardo Pericás. São Paulo: Biotempo, 2003. 176 p. ISBN: 978-85-7559-026-3

SALUM, I. N. As vicissitudes dos dêitico-anafóricos. In: **Homenagem a Eurípedes Simões de Paula**. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, 1983. PP. 311-342.

SANTOS, I. P. dos. A variação linguística e a política de ensino: domínio da língua materna. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Língua portuguesa: o currículo e a compreensão da realidade**. São Paulo: SE/CENP, 1991. p. 13 (Projeto IPÊ).

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa: 1º grau**. 4.ed. São Paulo: SE/ CENP, 1992a.

_____. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta curricular do Estado de São Paulo: língua portuguesa**. / Coordenadora Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2008.

_____. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Caderno do professor: língua portuguesa, ensino médio – 1ª série**, volume 1. São Paulo: SEE, 2009a.

_____. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Caderno do professor: língua portuguesa, ensino médio – 1ª série**, volume 2. São Paulo: SEE, 2009b.

_____. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Caderno do professor: língua portuguesa, ensino médio – 1ª série**, volume 3. São Paulo: SEE, 2009c.

_____. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Caderno do professor: língua portuguesa, ensino médio – 1ª série**, volume 4. São Paulo: SEE, 2009d.

_____. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Caderno do professor: língua portuguesa, ensino médio – 2ª série**, volume 1. São Paulo: SEE, 2009e.

_____. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Caderno do professor**: língua portuguesa, ensino médio – 2ª série, volume 2. São Paulo: SEE, 2009f.

_____. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Caderno do professor**: língua portuguesa, ensino médio – 2ª série, volume 3. São Paulo: SEE, 2009g.

_____. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Caderno do professor**: língua portuguesa, ensino médio – 2ª série, volume 4. São Paulo: SEE, 2009h.

_____. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Caderno do professor**: língua portuguesa, ensino médio – 3ª série, volume 1. São Paulo: SEE, 2009i.

_____. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Caderno do professor**: língua portuguesa, ensino médio – 3ª série, volume 2. São Paulo: SEE, 2009j.

_____. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Caderno do professor**: língua portuguesa, ensino médio – 3ª série, volume 3. São Paulo: SEE, 2009k.

_____. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Caderno do professor**: língua portuguesa, ensino médio – 3ª série, volume 4. São Paulo: SEE, 2009l.

_____. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa**: 2º grau. São Paulo: SE/ CENP, 1992b.

_____. Diretoria de ensino. **Escolas estaduais de ensino médio da cidade de Taubaté**. Disponível em: www.detaubate.com.br, acesso em: 21/10/2010.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

VALLS, A. L. M. **O que é ética**. 4ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1991. (Coleção Primeiros Passos, nº 177)

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 3ª reimpressão. São Paulo: Martins Fontes, 1993. (Psicologia e Pedagogia)

APÊNDICE A

Caro (a) Diretor (a) da Escola Estadual

Nome da Escola

Cidade – Estado

Prezado (a) diretor (a),

Sou doutoranda da Universidade de São Paulo, na área de Filologia e Língua Portuguesa, desenvolvendo pesquisa sobre ensino de língua materna e, visando melhor interpretar a atuação de professores dessa área, peço autorização para entrevistar esses docentes.

As entrevistas serão pontuais e comprometo-me a guardar sigilo das informações e identificações fornecidas, sendo totalmente preservada a identidade dos professores que responderem às questões propostas, utilizadas exclusivamente para esta pesquisa e publicações acadêmico-científicas na área em questão.

Agradeço a colaboração.

Atenciosamente,

Roseli Hilsdorf Dias Rodrigues
RG. 5.379.702-4

APÊNDICES de B a K

Transcrições de Dez Entrevistas

1. Você utiliza o Caderno do Professor? Caso sim, de que forma?

1.1. A consulta é feita antes ou durante a aula?

Resposta:

Eu utilizo o caderno. Na verdade, eu utilizo mais os temas do que o caderno,
5 porque é um caderno sem muitas atividades. Ele não é completo. E tem algumas atividades do caderninho em que se pressupõe que os alunos têm subsídios, que eles tenham pré-requisitos; eles não têm. Os alunos vêm do ensino fundamental muito fracos em questão de leitura, compreensão, interpretação, sabe?

10 Então, tem algumas atividades do livrinho que, com certeza, para eu seguir, para eu dar aquela aula eu teria que, antes, trabalhar muito com eles, para eles conseguirem ver sentido daquilo.

Principalmente quando eles pedem gramática.

Porque é muito bonito dizer que a gramática é textual, mas, para o aluno
15 saber a gramática textual... se você não sistematizar... ele não aprende. Você entendeu? Ele não vê sentido. Por exemplo, a crase é trabalho extenso com o aluno; até pra gente mesmo. Quantas vezes, como professora, eu tenho que recorrer a um livro. Aí, meu Deus! Me perco, né? Fico insegura. Então, às vezes, vêm algumas coisas assim jogadas. Crase é um exemplo.

20 Como você vai trabalhar um assunto, entre aspas, contextualizado, se o aluno não sabe e você tem, eu, como professora, tenho certeza que ele só vai aprender a crase, se você sistematizar: trabalhar frasezinhas soltas, os conceitos... gravar quando usa, quando não usa; entender os porquês dos mecanismos, sim, mas o aluno grava muito, sabe? Aquela decoreba, entre
25 aspas, tem que existir. Pode pensar que eu sou muito tradicional; eu não sou; eu sou até moderna demais; eu conheço o aluno que eu tenho na sala

de aula e quem faz as apostilas não está na sala de aula. Você entendeu? Então, é fácil dizer que tem que se contextualizar, contextualizar, é fácil.

1.2. São aproveitadas todas as sugestões ou parte delas?

30 **Resposta:**

Dá para aproveitar todas, quase todas.

1.3. As orientações desse Caderno são claras?

Resposta:

São clara e são úteis para nós professores. O Caderno do Professor é muito bom. Ah... Se nós recebêssemos no ensino médio o aluno bem mais
35 preparado, seria excelente.

1.4. O Caderno auxilia seu trabalho ou seria desnecessário?

Resposta:

Eu acho que o Caderno é muito necessário, porque pressupõe-se que toda a
40 rede trabalha da mesma forma, os mesmos temas, os mesmos assuntos. Acho que isso é importante: não adianta você trabalhar uma coisa aqui, em São Paulo, trabalhar outra, em Lorena, trabalhar outra, e cada professor fazer o que quê, você entendeu? Então acho importante por isso. Não que os conteúdos, os exercícios, as atividades sejam essenciais, porque nós temos
45 livros maravilhosos aí.

1.5. Caso deseje, acrescente outra(s) informação(ões).

Resposta: Seria muito melhor se atualizassem anualmente o livro, os caderninhos, por causa dos próprios textos, para serem atuais. Sabe? Assim, notícia, uma charge, coisas mais atuais.

50 **2. Se você ensina gramática aos seus alunos, explicita:**

2.1. Esse estudo se apoia em frases ou em textos?

Resposta: Eu ensino aquela gramática, assim, que está mais ligada à correção de texto mesmo. Por quê? O aluno, quando chega para a gente, se você for ensinar a gramática, mesmo, você tem muito trabalho, muitas vezes
55 não dá tempo. Então, eu procuro estudar concordância, mais como forma de coesão, coesão textual, a regência, porque a coesão textual, se você não mostra para eles as falhas de concordância, reescrever texto, com as falhas de concordância, eles vão continuar errando sempre. Então eu passo para eles o que eu acho que é necessário, sabe, concordância... eh... a crase, um
60 pouco, não muita coisa, porque eles não ... sabe... é complicado trabalhar porque eles não têm base para isso. Eles não sabem o que é o substantivo-adjetivo. Você entendeu? Então, assim, mais ligado à coesão mesmo: concordância, regência. [Entrevistadora — E você se apoia nas frases ou se apoia em texto?] Eu trabalho muito... As aulas expositivas, no quadro, eu
65 trabalho com frases. Para eles chegarem ao texto. Porque isso de que você tem que partir do texto, só quem está fora da sala de aula que acha que é bonito.

2.2. É feito isoladamente ou com outras atividades? Quais?

Resposta: É feito com outras atividades. Eu preparei uma aula de
70 concordância, por exemplo. Eu preparei vários exercícios sistematizados. Na medida em que eles vão, no próprio caderno deles, eu vou passando e vou olhando os cadernos, as respostas. Aí eu mostro para eles: — Lembra do exercício de concordância? Ó, tem concordância aqui, tem concordância ali. Às vezes uma redação. Eu escolho uma redação deles. Faço cópia pra todos
75 (tiro o nome, lógico) e peço pra eles: — Localiza um erro de concordância, do primeiro parágrafo para o segundo, primeira linha, segunda linha. Isso é importante para eles verem erros contextualizados, sim. Mas tem partes de

frases. Porque eles são capazes de chegar pra gente, no primeiro ano, não sabendo usar “há” o impessoal, “fazer” o impessoal. Sabe, então, são coisas
80 que você tem que minuciar.

2.3. Para você, qual é a utilidade desse estudo?

Resposta: Gramatical? Olha, se você não estuda a gramática com seus alunos (sabe, não aquela gramática do objeto direto, indireto, aquela coisa assim, que para mim é até maçante e, muitas vezes, não leva a nada; sabe?
85 Orações subordinadas...). O professor tem que estudar, em primeiro lugar, se ele for dar essa aula. O período composto... Ele é complicado. Então, você tem que estudar para dar essa aula. Muitas vezes / os alunos / o que que eles vão fazer, o que que eles vão ganhar / sabendo identificar, classificar oração coordenada: objetiva, subjetiva. Pra mim não tem nada.
90 Particularmente, se você não corrige seus alunos, se você não mostra pra eles os erros de concordância... A necessidade de acentuação... Explicar muitas vezes regras de acentuação, porque memoriza. Você coloca todas as paroxítonas terminadas em ditongo são acentuadas; você coloca lá cem palavras... na lousa, com eles e eles escrevem, eles não erram mais, eles
95 nunca mais vão deixar de acentuar paroxítonas terminadas em ditongo. Se você não mostra pra eles que existem essas regras de regência, né, as diferenças das palavras de acordo com a regência, eles vão passar a vida inteira escrevendo. Então você nunca vai poder cobrar uma linguagem culta nem mais ou menos culta, né? Então, não ensinar a gramática é você
100 receber o aluno naquela linguagem familiar coloquial, que eles têm em casa, e falar para ele que: — certo, tá perfeito. Ele vai passar a vida inteira falando daquela maneira e escrevendo daquela maneira. Por isso que tem o Lula, né? Falando errado, que, com certeza, ninguém falou isso [...] da linguagem

105 culta. [Entrevistadora — É, ele não teve oportunidade de estudar.] Não modificou em nada o talento e a postura dele como presidente; para mim foi ótimo, né? Mas sofreu muitas críticas, desnecessárias, que ele poderia ter se preparado muito melhor.

2.4. Dê três exemplos de atividades ou exercícios utilizados por você para trabalhar gramática em sala de aula.

110 **Resposta:** Olha, primeiro a gramática sistematizada, que eu acho que tem que ter, sabe? Hoje eu tenho um nono ano (porque eu dou aula na prefeitura também). Os verbos impessoais que dei exercícios com frases. Agora (o que eu vou fazer?), eu passo a corrigir as atividades deles. Eu não deixo mais eles cometerem esses erros. Você vai passando, olhando os cadernos, 115 corrige isso aqui, corrige aquilo ali. Depois eu peço, em textos, em redações, provinha de livro (que eu dou provinha de livro). Eu localizo esses erros, essas falhas; eu grifo para eles e coloco uma observação; aí peço para eles corrigirem o texto deles. Aí eles falam: — Nossa, professora, é isso mesmo, é “a” com agá, é “faz”, sabe? É assim. Mais tarde vai ser sistematizado. E 120 concordância é a mesma coisa. Parte de frases isoladas para, depois, observar os textos. Observar as próprias respostas que eles dão em provas, assim, de literatura. Você começa a observar. O que cansa muito o professor (no meu caso, por exemplo) / Eu acho, não, eu tenho certeza que você tem que trabalhar o dia a dia com o aluno, na sala de aula, você tem que ficar 125 olhando. Você tem que olhar o que ele está escrevendo e isso, muitas vezes, a gente não consegue. / Porque, se a gente deixar ele fazendo errado, ele vai continuar fazendo a vida inteira. Então, você está respondendo [final da entrevista inexistente - falha na gravação].

- 130 **3. Relate um fato importante ocorrido ao longo de sua experiência como professor(a) de Língua Portuguesa?**

Resposta:

1. Você utiliza o Caderno do Professor? Caso sim, de que forma?

Resposta:

Sim.

1.1. A consulta é feita antes ou durante a aula?

5 **Resposta:**

A consulta é feita antes. Eu preparo as aulas antes.

1.2. São aproveitadas todas as sugestões ou parte delas?

Resposta:

Parte delas. Eu faço uma adequação a cada sala de aula. Cada grupo é um
10 grupo.

1.3. As orientações desse Caderno são claras?

Resposta:

Para mim, sim. Às vezes, eu acho que, para o aluno, não é tão claro.
[Entrevistadora — No caderno deles.] Eu tenho que explicar para eles.

15 [Entrevistadora — E para você elas são úteis?] São, claro. Melhorou bastante depois dessa proposta. Ela é só um meio / um dos caminhos, né? Mas ajuda bastante.

1.4. O Caderno auxilia seu trabalho ou seria desnecessário?

Resposta:

20 Auxilia. [Entrevistadora — Então, você pensa que ele não seria desnecessário.] Não. Foi uma boa proposta. Espero que continue. [riso]

1.5. Caso deseje, acrescente outra(s) informação(ões).

Resposta: [Não quis acrescentar]

2. Se você ensina gramática aos seus alunos, explicita:

25 **2.1. Esse estudo se apoia em frases ou em textos?**

Resposta: Em textos, sempre em textos e nunca isoladamente, sempre com outras atividades.

2.2. É feito isoladamente ou com outras atividades? Quais?

Resposta: É... Se trabalha muito com revista em sala de aula. O pessoal que
30 está trabalhando com os terceiros [anos], por exemplo, subordinação. Aí eu
peguei / para que você usa, né? Seria qual o objetivo de se trabalhar
subordinação. Aí nós trabalhamos com os textos em revistas; eu levei eles
para pesquisar na internet, alguns textos, e perceber o uso da coordenação
dentro dos textos, mas textos reais, que tenham significado para eles. Para
35 eles verem que não é uma coisa que é do tempo passado. Porque, às vezes,
o aluno pensa que gramática é coisa do passado, né? Que não precisa mais.
Só que ele vai usar. Ele usa: para escrever, ele usa; para falar, ele usa o
tempo todo. É a base da língua. [Entrevistadora — Então, você já respondeu
a próxima pergunta também: qual é a utilidade desse estudo].

2.3. Para você, qual é a utilidade desse estudo?

Resposta: É tudo. Não tem como você estudar a língua portuguesa sem a
gramática, né? É tudo: uma prova, um vestibular, um concurso... Para se
expressar, uma entrevista de emprego – tudo vai utilizar a gramática.

2.4. Dê três exemplos de atividades ou exercícios utilizados por você 45 para trabalhar gramática em sala de aula.

Resposta: E agora você me pegou. Eu trabalho dentro da proposta. Vão
aparecendo os itens, por exemplo, sujeito e predicado (apareceu no 1º ano
hoje). Eu levei um texto para eles, eles leram. Aí nós fomos lembrando
conteúdos que eles já conheciam. Depois eles fazem os exercícios. Alguns
50 exercícios são até aqueles meio repetitivos ainda, para gravar. Depois eles
passam para a produção de textos e perceber dentro dos textos deles o uso

do sujeito e predicado, no caso. [Entrevistadora — E sempre você recorre ao texto?] Sempre ao texto.

55 **3. Relate um fato importante ocorrido ao longo de sua experiência como professor(a) de Língua Portuguesa?**

Resposta: Vou pegar uma coisa bem recente. Eles assistiram a um filme. O filme trabalhava o preconceito. E hoje eles fizeram a produção dos textos, né? Eles produziram. Em cima do texto, eles produziram os textos deles. Eu acabei... Agora estou imprimindo e vou montar um painel, né? Aí você
60 percebe como eles entendem – a interpretação deles é diferente da da gente – mas eles têm uma maneira única de entender, né? De entender os fatos. Então, cada vez... Daí a sala te surpreende. Você imagina que a sala não vai produzir nada, de repente, sai um material bom.

1. Você utiliza o Caderno do Professor? Caso sim, de que forma?**Resposta:**

Nós utilizamos o tempo todo, porque... a gente tem que seguir. Faz parte dos Parâmetros Curriculares. Então não tem como fugir daí. [Entrevistadora —
5 Entendi. E você utiliza o Caderno do Professor, nas suas aulas?] Isso, o Caderno do Professor, né?... E cada aluno com o seu.

1.1. A consulta é feita antes ou durante a aula?**Resposta:**

Bem antes... Até mesmo para elaboração do conteúdo, né? Porque tem
10 algumas atividades que acabam sendo insuficientes. A gente tem que completar com livro didático. A escola disponibiliza livro didático, paradidático, que a gente tem como apoio também... e complemento do Caderno do Aluno. O Caderno do Aluno é idêntico ao do Professor. O que muda no do professor são as orientações a mais.

1.2. São aproveitadas todas as sugestões ou parte delas?**Resposta:**

Parte delas, porque algumas são inviáveis, até mesmo pelo tempo de hora-
aula que a gente, para a gente adaptar. Tem algumas sugestões que são longas, por exemplo, projetos longos... a gente fica com projetos menores.

1.3. As orientações desse Caderno são claras?**Resposta:**

Claríssimas. Então são úteis até... certo ponto. Porque, quando a gente percebe que tem... a necessidade de usar o livro didático, a gente usa as orientações, mas com outras atividades do livro didático para complementar.
25 [Entrevistadora — Entendi.]

1.4. O Caderno auxilia seu trabalho ou seria desnecessário?

Resposta:

Auxilia muito o trabalho, porque agiliza. Porque o aluno pode estar colocando as respostas ali, porque tem o texto em mãos. São muitos textos. Os gêneros textuais todos são trabalhados durante o ano todo. Tanto no primeiro, 30 segundo, como no terceiro. Então, o aluno tendo o texto em mãos, fica bem mais fácil.

1.5. Caso deseje, acrescente outra(s) informação(ões).**Resposta:**

35 A única falha que a gente percebe é realmente na parte gramatical, porque ele só... o Caderno só traz , assim, o comentário, não aprofunda. Então, o professor é que tem que buscar, na área dele, no livro didático, no caso, né? A parte gramatical. Ele não é suficiente para suprir a parte gramatical não.

2. Se você ensina gramática aos seus alunos, explicita:

40 **Resposta:** Sim.

2.1. Esse estudo se apoia em frases ou em textos?**Resposta:**

Mais em textos. Frases soltas só quando a gente perceber que o aluno realmente está com muita dificuldade. Aí a gente vai para a frase solta, mas, 45 logo em seguida, o contexto. Toda a gramática é contextualizada, porque faz parte de um contexto.

2.2. É feito isoladamente ou com outras atividades? Quais?**Resposta:**

É isolado, quando o aluno não consegue entender direto no texto. Daí a 50 gente passa as regras à parte, isoladas, e logo imediatamente já concilia com o texto. Então, aqui nós temos a minigramática, que é ótima, com exercícios de vestibular, (com) gramática isolada, mas, a partir dela, a gente

já vai para o texto, leitura e interpretação, e, depois da interpretação, tem a análise textual, que seria a parte da gramática no texto.

55 **2.3. Para você, qual é a utilidade desse estudo?**

Resposta:

Para compreensão melhor do texto. O aluno tem que saber adequar a língua portuguesa de acordo com as normas gramaticais, que são usadas na escrita e na fala. Ele tem que ter noção das normas gramaticais.

60 **2.4. Dê três exemplos de atividades ou exercícios utilizados por você para trabalhar gramática em sala de aula.**

Resposta:

Tem esses exercícios que eu falei para você que ele é de alternativas, que o aluno tem que adequar a gramática à alternativa correta; tem aquele outro
65 que dá bastante efeito – é quando você coloca dois textos como intertextualidade, um que tenha problemas com a gramática e outro que não tenha. Aí ele consegue conhecer qual é o valor da gramática em um texto corretamente falado ou escrito e num outro que tenha defasagem. Um outro exemplo seria... a partir do texto, quando tem compreensão e análise; a
70 gramática na propaganda. A gramática através da propaganda tem muito efeito, porque eles adoram esse gênero textual, a propaganda, porque é muito próximo à realidade deles. Então, colocar anúncios do jornal... propagandas, que tenham erros gramaticais e você vai identificar os erros, faz efeito também.

75 **3. Relate um fato importante ocorrido ao longo de sua experiência como professor(a) de Língua Portuguesa?**

Resposta:

É que eu tenho dado, nos três últimos anos, aula de reforço. A gente percebe que, como são, no máximo quinze alunos por sala, as aulas ficam mais individualizadas. Aí é possível perceber que vale a pena investir naquele
80 aluno que parece não ter rendimento, porque, com a individualização, esse aluno se sente mais valorizado e passa a render. Nas salas normais são 43, 45 alunos.

Hoje é constante eles terem acesso à internet, não para pesquisa, mas para
85 sites de relacionamento: Facebook, Orkut. Não tem cooperado, tem sido no sentido contrário, eles estão, hã... Antes o problema maior eram as gírias, agora, além das gírias, a gente tem outra particularidade que é a abreviação de tudo, né? Palavras que eles usam no MSN, que têm efeito na oralidade, mas tem dificultado bastante na escrita. Eles estão se afastando da norma
90 culta cada vez mais. E aí eles têm contato com a norma culta somente no ambiente escolar. Pela internet é tudo abreviado... Aquela linguagem rápida... Acento não existe... Vírgula nem pensar... Letra maiúscula esquece... Aí, para você passar os valores da língua portuguesa correta demora um tempo, principalmente com os alunos de primeiro ano. Quando
95 eles chegam no terceiro ano a conscientização é bem maior, até mesmo porque eles já estão inseridos no mercado de trabalho e sabem em que horas eles vão poder usar as gírias e na parte escrita, as abreviações, nem pensar.

1. Você utiliza o Caderno do Professor? Caso sim, de que forma?**Resposta:**

Não só o Caderno, eu utilizo outras matérias também.

1.1. A consulta é feita antes ou durante a aula?**5 Resposta:**

É antes e também durante, para não ter que consultar e, na sala, também para tirar as dúvidas.

1.2. São aproveitadas todas as sugestões ou parte delas?**Resposta:**

10 Praticamente todas.

1.3. As orientações desse Caderno são claras?**Resposta:**

Eu acho que sim. E elas são úteis.

1.4. O Caderno auxilia seu trabalho ou seria desnecessário?**15 Resposta:**

Não, eu acho que ajuda bastante.

1.5. Caso deseje, acrescente outra(s) informação(ões).

Resposta: {não respondeu}

2. Se você ensina gramática aos seus alunos, explicita:**20 2.1. Esse estudo se apoia em frases ou em textos?**

Resposta: Frases e textos.

2.2. É feito isoladamente ou com outras atividades? Quais?

Resposta: Com outras atividades juntas também. Ah, dentro do texto mesmo.

25 2.3. Para você, qual é a utilidade desse estudo?

Resposta:

Seria você saber trabalhar com as classes gramaticais dentro do texto/contexto.

30 **2.4. Dê três exemplos de atividades ou exercícios utilizados por você para trabalhar gramática em sala de aula.**

Resposta:

Analisar, dentro do texto, a gramática. Eu faço muito isso: eu trabalho com o texto e com o contexto e a gramática juntos. O aluno tem que estar trabalhando com a gramática dentro do texto. Lê o texto; pesquisa o texto e,
35 além disso, ele também estuda a gramática dentro do texto, tá? Tem mais outras atividades também. Só sei que toda gramática, dentro do texto, é trabalhada na apostila, o Caderno do Aluno, que tem: frase, período simples, período composto, então tem um texto e dentro do texto a gente pesquisa a gramática.

40 **3. Relate um fato importante ocorrido ao longo de sua experiência como professor(a) de Língua Portuguesa.**

Resposta:

O que me deixa, assim, muito feliz é quando um aluno é um aluno assim que tem dificuldade de ler. Mas, depois, com o decorrer do tempo, ele vai
45 adquirindo a leitura e ele passa a gostar dessa leitura e também passa a entender e se interessar pela aula. Isso é o maior valor que eu tenho em minhas aulas. No começo, é difícil, mas, depois, ele passa a se interessar. Isso para mim é muito feliz. Eu me sinto muito feliz com isto: o aluno se interessar pela minha matéria, com o decorrer do tempo. E isso acontece
50 sempre. Pelo menos em minha aula, Graças a Deus que isso, acontece muito. Com o decorrer da aula, com o decorrer do tempo, o aluno, vendo a

maneira da aula, o jeito... Ele acaba se interessando e aprendendo. E principalmente a se interessar pela leitura.

1. Você utiliza o Caderno do Professor? Caso sim, de que forma?**Resposta:**

Sim. A Proposta, em minha opinião, é interessante. Tem muitas coisas que podemos aproveitar em sala de aula, aproveito, mas precisa ser
5 complementada com outros materiais. Não dá para ficar só nela.

1.1. A consulta é feita antes ou durante a aula?**Resposta:**

Antes, tem que haver um preparo antes, senão fica complicado na hora de dar aula, para o professor não ser pego de surpresa. Qualquer tipo de aula
10 tem que ser preparada antes.

1.2. São aproveitadas todas as sugestões ou parte delas?**Resposta:**

A grande maioria delas eu aproveito, sim. Aquilo que eu acho um pouco desnecessário ou que precisa haver um complemento, eu busco em livros
15 didáticos.

1.3. As orientações desse Caderno são claras?**Resposta:**

Acredito que sim. Na maioria das vezes, sim. São claras sim. [Entrevistadora — E você entende que elas são úteis] Em grande parte, acredito que sim.
20 Para o aluno, para prepará-lo para o Enem, para o vestibular... O Caderno é baseado em vários textos, interpretação de textos, gramática aplicada ao texto. Então, em minha opinião, sim, são úteis.

1.4. O Caderno auxilia seu trabalho ou seria desnecessário?**Resposta:**

25 Auxilia no meu trabalho, sim. É um apoio a mais que o professor tem para trabalhar. Eu acho que sempre ajuda.

1.5. Caso deseje, acrescente outra(s) informação(ões).

Resposta:

Eu acredito que ele é um material que veio para acrescentar, ajudar a dar
 30 apoio ao professor; naquilo que ele já trabalhava. Tudo que vem acaba
 sendo útil para ensinar.

2. Se você ensina gramática aos seus alunos, explique:

Resposta:

Sim.

35 **2.1. Esse estudo se apoia em frases ou em textos?**

Resposta:

Na maioria das vezes em textos, gramática aplicada ao texto.

2.2. É feito isoladamente ou com outras atividades? Quais?

Resposta:

40 Aí varia. Às vezes, com outras atividades, às vezes isoladamente. Depende
 do momento, da situação, da necessidade.

2.3. Para você, qual é a utilidade desse estudo?

Resposta:

É muito importante. Gramática não pode ser isolada. Ela está no texto,
 45 inserida no texto; ela ajuda na compreensão do texto. Então, ela tem que ser
 estudada com ênfase, com bastante atenção, sim.

**2.4. Dê três exemplos de atividades ou exercícios utilizados por você
 para trabalhar gramática em sala de aula.**

Resposta:

50 O próprio livro didático, a apostila (o Caderno do Aluno) e mais... Aproveito a
 situação do momento como eles falam, como eles escrevem nas redações,
 como eles produzem os seus textos, daí eu chamo aquele aluno – quando eu

vejo que aquele erro, dentro da norma culta , quando eu vejo que a maioria está cometendo aquele equívoco, daí eu procuro chamar a atenção para
55 aquele erro falando para todos e explicando: — Olha, foram encontradas várias redações com tal coisa, vocês estão confundindo. Daí eu já aproveito para explicar, para esclarecer. Então, assim, no cotidiano, ali mesmo, nas atividades que eu dou, nos exercícios, naquilo que eu trago, que eu sinto necessidade, que eles precisam saber, que estão errando quando produzem
60 texto. Daí eu aplico o exercício ali com eles. São dúvidas que ocorrem no dia a dia – às vezes, frases ou maneiras de o aluno se colocar. Muitas vezes eu me aproveito daquela situação e já dou uma explicação sobre aquilo ali.

3. Relate um fato importante ocorrido ao longo de sua experiência como professor(a) de Língua Portuguesa.

65 **Resposta:**

O ano passado eu tive uma experiência muito boa com o terceiro ano daqui desta escola, com relação à parte de produção de texto, dissertação. Nós fizemos um trabalho, assim, com muita dedicação. Os alunos se interessaram muito, a grande maioria se empenhou. E depois eu tive um
70 resultado gratificante. Eles vieram contar que passaram no vestibular, que passaram no Paula Souza, que foram bem. Então, isso, para mim, assim, é aquilo que vem... é o retorno... Quando eu vejo a satisfação do aluno vindo me agradecer, eu falo: — Não sou eu, é você, porque eu sou aqui apenas um mediador. É você que correu atrás, que se interessou e que se esforçou.
75 Então, pra mim, isso é muito gratificante. Eu fico muito satisfeita com o meu trabalho.

1. Você utiliza o Caderno do Professor? Caso sim, de que forma?**Resposta:**

Todo ele.

1.1. A consulta é feita antes ou durante a aula?**5 Resposta:**

Antes. Eu costumo pegar... Fazer uma pesquisa com o gabarito e, através das questões do caderninho (Caderno do Aluno), eu procuro adequar o conteúdo ao livro didático. Pesquisas... Eu também ajudo a acrescentar na matéria com vídeos sobre os temas. No terceiro ano, por exemplo, estou
10 trabalhando o que é modernismo e estou trabalhando os Sertões e, nesse contexto, trabalho com vídeo. Dentro desse contexto, que não vem marcado no caderninho, porque lá só diz: – linguagem moderna, rompendo com o tradicional. Então a pessoa tem que sair atrás – o que é romper com o tradicional? São essas as mudanças e você tem que adequar o caderninho a
15 isso.

1.2. São aproveitadas todas as sugestões ou parte delas?**Resposta:**

Eu procuro utilizar todas elas. Até para fazer uma comparação para ver se a Proposta está mesmo sendo utilizada dentro do caderninho. Isso, porque,
20 como mãe, tenho filhos também estudando na escola, eu fico procurando trabalhar aquilo que ele vai usar mesmo, com uma preocupação de trazer para eles tudo isso.

1.3. As orientações desse Caderno são claras?**Resposta:**

25 Às vezes, não. Às vezes eu tenho que procurar as fontes, para tentar entender o que está sendo trabalhado ali e com qual objetivo. Dá um

pouquinho de trabalho... [Entrevistadora — Essas orientações são úteis?] São, eles fornecem *sites*... São fontes onde você vai procurar apoio.

1.4. O Caderno auxilia seu trabalho ou seria desnecessário?

30 **Resposta:**

Auxilia. Auxilia sim. Eu não estava trabalhando, até então, com o primeiro ano do ensino médio. Eu só tinha sala do segundo e do terceiro. E quando eu peguei a apostilinha eu fiquei assim... (perplexa) — E agora? O que é que eu vou fazer? Será que é só esse assunto aqui que eu vou ter que trabalhar?

35 Ou vou ter que procurar mais coisas? Porque, na apostilinha (Caderno do Aluno), pela quantidade de conteúdo, em quinze dias você faz tudo. Aí eu fui ver que precisa mesmo correr atrás do apoio que eles colocam como orientação. Tem a “fala” deles mesmo: — professor, isso é para você agora. Procure no livro didático a matéria que pode dar apoio para você aprofundar mais a matéria. Peça pesquisa. /Ele conversa com a gente. Eu acho gozado.

40 Nossa, meu Deus, parece que ele está me ensinando a dar aula. [Entrevistadora — Então, você pensa que ele é necessário, que ele ajuda.] É, para quem já está bastante tempo no magistério, pode achar que ele seja desnecessário, porque, com o livro didático e com a visão que o professor já tem de tanto tempo no magistério, ele (esse professor) acha desnecessário.

45

1.5. Caso deseje, acrescente outra(s) informação(ões).

Resposta:

O que achei que ajudou, nesses caderninhos, aí, é que o tempo do professor é muito contado. Parece que 24 horas, para ele é pouco, para trabalhar, para

50 alcançar esse salário no dia a dia (riso). Então, essas orientações, essas metas e objetivos que cada caderninho traz como proposta facilitou um pouco, porque daí a gente já não fica assim: o que será? Por onde ir? Não

é? Me ajudou nisso, porque eu já vou direto. Muitas vezes eu chegava no colégio e falava assim: — O que vocês estão trabalhando no primeiro? Será
55 que é a mesma coisa que eu? Meu colega falava: eu estou trabalhando isso. E aí eu via que ele estava trabalhando algo bem distante do que eu estava trabalhando. E aí se pergunta: quem está certo: ele ou eu? Mas daí com essa direção que o caderninho traz, todos ficam com a mesma linguagem, mesmo caminho – apesar da matéria ser bem sintetizada. Tem que se virar
60 com livro didático, pesquisa, trabalhos extras para complementar.

2. Se você ensina gramática aos seus alunos, explicita:

Resposta:

A gramática o próprio caderninho traz. De acordo com o contexto que está sendo trabalhado, no texto, eles entram com a gramática. Não sai um dia só
65 para trabalhar a sintaxe ou só para trabalhar a morfologia, não sai isso. É tudo adequado àquele momento do texto.

2.1. Esse estudo se apoia em frases ou em textos?

Resposta:

Esse estudo se apoia em textos e não em frases. Quando o aluno não
70 consegue interpretar o que está no texto, não consegue ter uma visão mais clara, daí eu passo para frases, que vão ajudando o aluno a entender melhor, a elucidar melhor.

2.2. É feito isoladamente ou com outras atividades? Quais?

Resposta:

75 Eu costumo pedir recortes de notícia e ali ver se está trabalhando o vocativo, o aposto ou as conjunções... Dentro de um texto informativo, de uma notícia – jornais, revistas, que é o que a gente tem mais acesso. Ou então eu

trabalho mesmo numa sequência de frase e orações, com a finalidade de fixar mesmo a gramática.

80 **2.3. Para você, qual é a utilidade desse estudo?**

Resposta:

A gramática está implícita na escrita. Indiretamente o aluno já faz o uso da gramática. Ele não sabe dar nomenclatura a elas. Não sabe localizar isoladamente. Ele pega o texto, ele lê, ele está usando preposição, 85 conjunções, períodos, o uso da vírgula, aquela coisa toda dentro de um texto. Ele faz uso, só ele não sabe dizer o que ele está usando. E quando ele chega pontuando, que aquilo ali é isso... É dessa forma que eu trabalho, mas para ajudá-lo, porque eu não sei se ele vai ficar só com o ensino médio ou se vai prestar um vestibular, se ele vai frequentar uma faculdade. É pensando 90 na visão do futuro, eu já entro dizendo a ele: isso existe, isso tem esse nome. Então vamos conhecer, vamos fazer tal atividade para você saber identificar e caracterizar cada uma das partes da gramática.

2.4. Dê três exemplos de atividades ou exercícios utilizados por você para trabalhar gramática em sala de aula.

95 **Resposta:**

O Estado trabalha mais focando o Enem e preparar o aluno para o ensino superior. Dentro do dissertativo, do argumentativo, eu trabalho com aquelas classes de palavras que estão nos períodos. (...) A ortografia. Às vezes, eu trago textos, que não estão com a ortografia oficial, para que os alunos 100 localizem nesses textos essas palavras que tiveram a ortografia alterada. Assim, eu também trabalho a gramática de forma isolada.

3. Relate um fato importante ocorrido ao longo de sua experiência como professor(a) de Língua Portuguesa.

Resposta:

- 105 Eu preparei uma turma, para participar de um evento (Protagonismo Juvenil) pela Diretoria de Ensino, em que eles deveriam construir um livro de poesia e cinco dos meus alunos foram consagrados lá pelas poesias e receberam os livros para presentear. Eu estive junto, ajudei a entregar tudo. Pra mim foi muito gratificante saber que alunos da minha turma conseguiram. É isso:
- 110 estou aqui por vontade, por gosto, gosto dos meus alunos, faço com amor e estou sempre pronta para atender.

1. Você utiliza o Caderno do Professor? Caso sim, de que forma?**Resposta:**

Eu utilizo as apostilas, mesmo porque elas são obrigatórias. Muito embora, de início, a gente teve bastante dificuldade para estar introduzindo a apostila.

5 Com relação ao conteúdo do ensino médio, ele deixa bem a desejar, porque as escolas literárias que vêm na sequência, no contexto histórico-social, estão bastante misturadas nas apostilas. Então, às vezes, você está no primeiro ano, começando a entrar nas primeiras escolas literárias, lá na Idade Média, com os alunos, falando de trovadorismo, de repente aparece

10 um texto de Vinícius de Moraes ou alguma coisa de Clarice Lispector. Aí você tem que retomar, tem que trazer o aluno na linha do tempo. Então acaba complicando, porque seriam poetas que seriam estudados lá no terceiro ano. Agora, com relação à parte de leitura; está priorizando bastante o texto informativo, as notícias, dá para ensinar bastante o aluno a fazer

15 resumos. Então, a gente consegue tirar (resultados), nesse aspecto. Agora, com relação à parte literária, tem bastante falha. E a gramática é só uma pincelada que existe na apostila. Quanto aos assuntos de gramática, a gente tem que estar sempre recorrendo a algum outro livro, até mesmo um livro didático adotado e trabalhar com algumas aulas expositivas na gramática.

20 Agora a apostila, ela é trabalhada em discussão oral, em aulas interativas. A gente explica os exercícios, eles fazem. Normalmente eu considero visto de apostila. Faço a correção com eles e considero o visto pra todos terem a apostila em dia. [Entrevistadora — Então, você utiliza o caderno do professor, não é isso?] Na verdade, não. Veja bem, o caderno do professor e

25 a apostila do aluno, existe diferença. Nós recebemos o material do caderno do professor em 2008. E... Por exemplo, agora, em 2011, alguns textos que

contêm no caderno do professor, não contêm no caderno do aluno; foi substituído. Então a gente tem que trabalhar com o texto do caderno do aluno, porque o nosso já não tem. Então, a nossa já não foi atualizada. Se
30 foi, nós não recebemos, não chegou na minha mão.

1.1. A consulta é feita antes ou durante a aula?

Resposta:

Normalmente eu preparo minhas aulas em casa.

1.2. São aproveitadas todas as sugestões ou parte delas?

35 **Resposta:**

Parte delas. Algumas eu faço adaptações.

1.3. As orientações desse Caderno são claras?

Resposta:

No caderno do professor, são. Elas são úteis, mas são falhas. Porque... Em
40 alguns momentos... É só Português que eu tenho que falar? Ou posso falar de Inglês também? Não, porque eu trabalhei bastante inglês no ano passado. A língua inglesa, por exemplo, está muito difícil para eles; está bem além da realidade. Mesmo porque a realidade dos nossos alunos não é a mesma. A gente trabalha num país com diferenças. Até aqui dentro da
45 cidade mesmo... Este bairro aqui é um bairro melhor, que a gente tem ainda uma clientela boa, que os pais podem estar pagando cursinho, então até que eles acompanham, mas a gente trabalha na periferia (falha na gravação – final da fita)

1.4. O Caderno auxilia seu trabalho ou seria desnecessário?

50 **Resposta:**

Auxilia. Mesmo porque... Pra entender exatamente o que o Governo quer com essa proposta – o Secretário da Educação – a gente tem que estar

55 analisando o caderno do professor. Essas provas que o próprio professor tem que fazer – a gente tem feito – caem sempre em cima do caderno do professor, do material.

1.5. Caso deseje, acrescente outra(s) informação(ões).

Resposta:

Não.

2. Se você ensina gramática aos seus alunos, explique:

60 **Resposta:**

Veja bem. Eu estou com uma frase (riso) de um professor meu - o Giglio, quando eu fiz pós-graduação, que é “ensinar ou estar gramática em sala de aula?” Ensino. Evidente que ensino, porque a Língua Portuguesa não existe sem a gramática. A gente tem uma língua bastante complexa. A gente tem
65 as regra de acentuação... E a ortografia da nossa Língua é complicada... E os nossos alunos têm muitas dificuldades. E enquanto o concurso público estiver solicitando gramática e vestibular estiver solicitando gramática, a gente tem que dar esses subsídios aos nossos alunos. Então, eu trabalho a gramática, sim. Quando eu trabalho a gramática, eu abro mão da apostila,
70 saio fora dela e entro com aulas expositivas,... explicando,... dando exercícios de fixação ... Eu até volto ao método tradicional, porque eles precisam disso.

2.1. Esse estudo se apoia em frases ou em textos?

Resposta:

75 Tudo. Tudo que for interessante para o aluno a gente apresenta em sala de aula. Quando a gente vai trabalhar o texto, a gente... eu sempre faço um chamamento: — Pessoal, vamos trabalhar coerência e coesão textual. Chamo para a gramática as conjunções, que são os articuladores da

80 linguagem, né? Então eu pego as articulações adversativas ou as subordinadas que estão inseridas no texto para amarrar coesão e coerência textual e falo: — Olha, estes aqui são os operadores argumentativos... Eles são importantes para assegurar a coesão e a coerência textual, mas... É conjunção coordenada, é conjunção subordinada... adversativa, alternativa, aditiva... Então eu aproveito o texto para dar gramática nesse momento.

85 **2.2. É feito isoladamente ou com outras atividades? Quais?**

Resposta:

Não. Eu não preparo só a gramática, não. Eu acompanho, eu vejo o planejamento. No meu planejamento está incluída a gramática. A gente faz o planejamento no início do ano. Então, todo o conteúdo necessário para
90 aquela determinada série – no meu caso são os primeiros anos – e em determinado momento está inserida a gramática. Quando chega aquele momento... Trabalhei isso, isso e isso, falta a gramática ainda, vamos supor, da flexão verbal, conjunção coordenada ou o emprego dos porquês. Aí eu dou aquela aula e desenvolvo aquele assunto. Trabalho aquele assunto com
95 eles. Explico, dou atividades, corrijo. Se sobrar para a aula seguinte, a gente continua na aula seguinte. Se eu conseguir fechar naquela aula... Normalmente minhas aulas são “dobradinhas”, então, normalmente dá em duas aulas para estar resolvendo. Às vezes sobram exercícios para o dia seguinte, a gente corrige e, aí, ou volta para a apostila – na situação de
100 aprendizagem da apostila em que nós paramos – ou, se eu já concluí o capítulo da apostila e tem alguma coisa literária para dar, aí eu volto para a literatura, e assim a gente vai fazendo a ponte.

2.3. Para você, qual é a utilidade desse estudo?

Resposta:

105 A questão é o que é cobrado do nosso aluno lá fora, porque... Ainda a
faculdade, o vestibular, está cobrando isso deles. Quando eles vão para uma
determinada empresa privada fazer algum teste de seleção, está lá, está
sendo pedido para eles. Então, eu tenho que preparar o meu aluno para o
mercado de trabalho. Ele tem que ser cidadão, consciente dos seus direitos
110 e deveres; ele tem que questionar os textos – tem que ter entendimento e
visão de mundo; mas ele tem que ter a gramática, tem que saber escrever.
Porque se o brasileiro não dominar a língua portuguesa o Governo vai querer
que quem domine? Os estrangeiros que vêm para dominar nosso país?
Então a gente prepara o nosso aluno e a nossa criança, sim.

115 **2.4. Dê três exemplos de atividades ou exercícios utilizados por você
para trabalhar gramática em sala de aula.**

Resposta:

Um é o trabalho com o texto. Eu extraio do próprio texto a parte gramatical
que é interessante. Às vezes eu coloco na lousa a explicação, o conceito
120 daquilo. (...) Quando a gente trabalha a análise sintática... Na análise
sintática eu dou frases, sim. Eu tenho que ensiná-los a achar o sujeito, o
predicado, a analisar o verbo – eles têm que saber o que é o verbo; tipo de
verbo: transitivo direto, indireto, bitransitivo... Então eu faço esse trabalho
com frases, em sala de aula, dou inúmeras frases, predicado verbal,
125 predicado nominal, predicado verbonominal, faço vários com eles em sala de
aula, frases... Não são frases dos livros, são frases do cotidiano, às vezes,
até do que está acontecendo no momento, no país e no mundo. Tem um
terremoto no Japão, eu tiro uma frase desse acontecimento lá do Japão,
coloco na lousa e daquela frase eu faço a análise sintática com eles. Quando
130 é ano de eleição, eu pego alguma frase ou alguma coisa do Lula ou da Dilma

ou do Geraldo Alkimin, sei lá, os candidatos que estiverem no momento, e... Se tem debate, eu comento o debate em sala de aula, puxo uma frase e explico a análise sintática. Então é sempre o assunto do cotidiano.

3. Relate um fato importante ocorrido ao longo de sua experiência como professor(a) de Língua Portuguesa.

135

Resposta:

140

145

150

155

Estou há vinte e três anos (riso)... Tanta coisa... Ah... É difícil lembrar... Uma coisa que me marcou muito aconteceu em São Paulo, quando eu dava aula lá, numa escola de periferia, era uma 7ª série, na época... Ainda nem era Mário Covas, o Governador era... Acho que era o Quércio... Os meus alunos, eles tinham muita dificuldade de redigir um texto narrativo, de empregar dois pontos, travessão... Mas era uma tristeza aquela minha sala. Então, um dia eu resolvi trabalhar com eles a questão do discurso, direto... e entrei fazendo uma amarração com eles, colocando o discurso direto e indireto livre, mas comecei na lousa e eles simplesmente não fizeram nada, só participaram da aula. Pedi só para uma aluna— eu me lembro muito bem —, a Renata, que tinha uma boa redação e uma boa caligrafia também, para que aproveitasse o texto que estava na lousa, os demais alunos não fariam nada, só prestar atenção. Então, eu entrei; dei a introdução do texto e, quando eu fui colocando as personagens, eu fui pegando os próprios alunos: Naquela noite eu cheguei na 7ª D e ouvi o Walter dizendo pra Rosana. Aí eu parava a aula dizendo: — Olha, gente, o Walter vai falar, dois pontos, travessão, porque ele vai falar. Aí eu olhei para ele e disse: — Fala. Agora vocês vão me ajudar a contar a história. Aí ele pegou e falou: — Rosana, você estava linda, naquela noite! Olha, ponto de exclamação, porque... né? Daí eu entrei como narrador de novo: E a Rosana, meio sem graça, notei que a moça ficou vermelha,

logo ela respondeu. — Olha gente, a Rosana vai responde. Dois pontos. Travessão. — Rosana, responde. Então, a aula se desenrolou assim... E... Depois que nós terminamos, aí fechamos a história, colocamos outros
160 personagens, outros alunos foram entrando como personagens, até que eles perceberam que, quando um personagem vai falar, dois pontos, travessão. Eles aprenderam. Achei que foi um trabalho, assim, gostoso, naquela 7ª, nesse dia. E era uma sala que eu amava muito. Então... Marca.

1. Você utiliza o Caderno do Professor? Caso sim, de que forma?**Resposta:**

Eu acho que a proposta... Que não é mais uma proposta, é um currículo. É um currículo a ser seguido. Eu acho muito bom. Sério mesmo. Eu tenho
5 trabalhado desde o começo e... Às vezes eu preciso do livro didático, só para complementar alguma coisa de gramática... algum texto a mais, mas... eu acho um currículo... Eu ainda conversando com meu irmão outro dia eu disse: — Eu acho coisa de primeiro mundo. Só precisa ser usado por todos, o que não acontece.

10 1.1. A consulta é feita antes ou durante a aula?**Resposta:**

O caderno do professor está sempre comigo, eu sempre olho antes da aula o que eu posso complementar, porque ali traz muita coisa sobre literatura. Ontem mesmo, sobre modernidade, eu fui ver o que eu podia ver dali pra
15 complementar minha aula.

1.2. São aproveitadas todas as sugestões ou parte delas?**Resposta:**

Do segundo ano, totalmente. Eu acho ótimo. A do terceiro eu tenho algumas coisas a dizer, principalmente do quarto bimestre, que eu acho fraquíssima.
20 Os alunos se recusam a fazer aquela coisa de “o que eles querem fazer”, “daqui a dez anos...” Eles se recusam, eles falam que é bobagem. A outra parte também de formatura. Eu tenho muita dificuldade de fazer com eles. Então eu faço uma parte, a parte de um discurso, do vocativo,... e complemento com literatura, porque, infelizmente, eu não consigo. Eu acho
25 fraca demais para um último bimestre de terceiro ano.

1.3. As orientações desse Caderno são claras?

Resposta:

Muito claras. Muito úteis, tanto que eu uso muito. Eu estou com o caderno do professor e não fico sem ele.

30 **1.4. O Caderno auxilia seu trabalho ou seria desnecessário?****Resposta:**

No meu caso, eu não tenho o que reclamar do caderno, não. A não ser do terceiro ano, como eu falei.

1.5. Caso deseje, acrescente outra(s) informação(ões).35 **Resposta:****2. Se você ensina gramática aos seus alunos, explicita:****Resposta:**

Sim.

2.1. Esse estudo se apoia em frases ou em textos?40 **Resposta:**

Geralmente nos textos, nos próprios textos das apostilas, mas, às vezes, como a gente tem alunos bastante fracos... Inclusive eu estou com problema com uma sala. Eu quero ensinar, eu explico, eu digo como fazer... E hoje eles entraram com um papel aqui... Eles estão com um abaixo-assinado...
45 que eu não... Entendeu? Vai ver que eles não entenderam o que eu explico. E são alunos que vieram do municipal! Então é muito mais complicado pra gente. São os que não tiveram... Não têm base mesmo. Não sei... Numa hora dessas, eu vou com umas poucas frases no quadro e explico como fazer período... Como uma oração... Aí eu vou ao quadro e monto. Monto,
50 explico. E voltamos para o texto.

2.2. É feito isoladamente ou com outras atividades? Quais?**Resposta:**

Eu sempre trago mais alguma coisa. Eu sempre tenho um texto pra... Por exemplo... É... Dos conectivos... Eu sempre tenho um texto, diferente para
55 explicar como isso acontece. Eles vão grifando... O aposto também... Outro dia eles não sabiam o vocativo de jeito nenhum... Eles não conseguiam entender... Eles falavam que o verbo que era o vocativo... Então eu venho e trago, por exemplo, uma carta, um bilhete... aproveito o bilhete da apostila... e é assim que eu faço.

60 **2.3. Para você, qual é a utilidade desse estudo?**

Resposta:

A gramática é muito importante. Não como ela era dada – que não se entendia. Eu – ainda falo isso para eles – era obrigada a decorar... Às vezes eles ainda até fazem, tá? Mas o importante é como isso acontece. Por
65 exemplo o “mas”, é uma adversativa. Por quê? Porque vai contra uma afirmativa feita anteriormente... Eles entendem melhor assim. Então... Eu acho muito útil na hora de escrever. Eu sempre digo: — Isso é importante na hora em que vocês forem fazer uma dissertação; para concatenar as ideias e não ficar bobo na frente de um papel, uma folha em branco.

70 **2.4. Dê três exemplos de atividades ou exercícios utilizados por você para trabalhar gramática em sala de aula.**

Resposta:

Eu faço tudo em texto. Às vezes eu levo um livro. Aí eles fazem algum exercício do livro. Eu separo... Se tem dez exercício, eu falo: — vamos fazer
75 cinco desses? E Acompanho. Na apostila do terceiro ano tem a subordinada. E eles falam: — Eu odeio gramática, odeio português. Aí eu venho, explico como acontece e trago um livro de exercício, o livro nosso, o livro didático.

Sempre tem um textinho antes. A gente lê aquele texto, faz os exercícios que tem no livro. Que eu me lembre, eu não faço nada mais diferente, não.

80 **3. Relate um fato importante ocorrido ao longo de sua experiência como professor(a) de Língua Portuguesa?**

Resposta:

São tantos... O difícil é lembrar agora... (riso) porque, agora, eu estou preocupada é com essa sala, que eu não estou conseguindo... É primeiro
85 ano, eles vieram do turno da tarde... E eu fui perguntar para uma professora que deu aula à tarde, no ano passado... Eu falei: — o que acontece com aquela sala, que eu não estou conseguindo... ganhar a sala? Eles não sabem nada, eles escrevem mal, eles não conseguem, por exemplo, fazer uma argumentação... Aí ela falou para mim: — Olha, eles são alunos
90 copistas. Isso me deixou arrasada. Estou arrasada até hoje. Eu não vinha, hoje. Eu vim nem sei por quê... Por uns bons que eu tenho aqui, à noite. Aí eu falei: — Copistas, como assim? Aí ela falou: — O professor manda copiar e dá visto. Ora, infelizmente, eu não sou esse tipo de professor, eu não consigo. Eu gostaria... eu gostaria de jogar tudo para o alto e ser assim –
95 descompromissada: eu entro, penso no meu salário e tá tudo legal, que é o que acontece... E eu estou muito chateada hoje. Tem muita coisa boa, mas, hoje, nessa sala, essa mesma sala que, eu soube agora, que fez um abaixo-assinado que eu não explico, que eu... Se eu explico eles não entendem... / Eu entrei nessa sala, não sabia de nada, entrei na sala para dar a minha
100 aula... e fomos fazer os exercícios, as frases, para eles dizerem, por exemplo, se era... Introduzia argumento... Acrescia argumento... Então: “Em suma, portanto, pois, porém, também, entretanto... E, logo na frente as meninas fizeram uma belezinha. Lá no fundo – eu vi que estava uma

confusão –, eu fui pra lá... só conversa... eu vi as apostilas todas em branco.

105 Aí eu falei: — vamos, vamos, abram as apostilas! Por que está em branco? Vamos fazer, vamos fazer! Um aluno, que me deu problema no começo do ano, virou e disse: — O que é em suma? Eu expliquei: — Se eu chegar na classe e falar “A partir de hoje vai ser assim, assado....” E expliquei. Aí, para encerra minha conversa com eles eu diria: “Em suma” e vou... como eu

110 diria... concluir... fazendo um resumo de tudo que eu disse. Aí eu fui pra frente e ouvi um aluno dizer: — Ai, professora, é tão bom aprender! Isso eu achei.. (riso) Então, isso que mais me doeu: Por causa de meia dúzia que não têm condições mesmo, porque eu sei, eu vi o texto... então, realmente, esse menino... Eu vi, ele veio, trouxe a apostilinha para eu dar visto, feliz da

115 vida, porque ele aprendeu, ele entendeu, ele aprendeu. Isso é importante. Muitas outras experiências de EJA, de alunos que... hoje, estão fazendo Direito... Eu fiquei muito feliz. EJA é difícil, não é mesmo? Depois de anos... Eu sempre pergunto: — Quanto tempo faz que você não está na escola? Dezesseis... Dezoito... São muitas coisas. Você me fez lembrar de coisas

120 boas... (risos) Hoje em dia, as escolas querem abaixar o nível de ensino, em vez de puxar o aluno para cima. Isso me dói muito... No Estado... Eu já pedi... Eu tenho 21 anos, não tenho sexta parte, mas eu já pedi para fazerem minhas contas... e sendo lá o que for, eu estou saindo... Porque eu não posso admitir que as coisas cheguem a esse ponto. / Eu tenho um irmão que

125 é prefeito numa cidadezinha e ele perguntou o que eu estou achando dessa Proposta. Eu falei para ele que é coisa de primeiro mundo, mas o que está acontecendo é que tem muitos professores falando mal da apostila e dizendo que não vai trabalhar com ela. Eu conheço um monte de gente que não trabalha mesmo ou porque fala que ela está muito acima do que o aluno

130 precisa... do que o aluno é capaz... Eu continuo, porque eu leio o caderno do professor, eu me interesso e... Eu vejo que não é não. Eu acho que ensinar o aluno a escrever e a entender o que lê... É o que ele não sabe, é o que a gente está vendo na mídia toda hora: ele não entende o que lê. Então vamos ver por que ele não entendeu. Vamos destrinchar o texto. Eu gosto. Eu leio

135 muito. Acho que minha vida é a leitura. E eu gostaria de passar isso para eles. / E o que eu estou vendo... Eu ouvi falar que é a família, que a família mudou... Também, mas... A escola poderia fazer melhor. Sabe? A equipe gestora... Poderia fazer melhor, dar mais apoio ao professor que quer trabalhar.

140

1. Você utiliza o Caderno do Professor? Caso sim, de que forma?**Resposta:**

Olha, o caderno, na verdade, ele já vem pronto... pra gente. Então... são aulas... Eles colocam – situação de aprendizagem. Na verdade esse caderno
5 já vem pronto pra gente utilizar. Eu uso, sim, o caderno, mas eu também pego o livro didático... preparo outras aulas que estejam no caderno, porque o caderno, na verdade, ele tem uns textos, assim... meio complicadinhos, para os alunos, eu acho... Ele não tem muito a parte de gramática. Ele é bem superficial. Então nós temos que complementar com outros livros, com... livro
10 didático, com pesquisa na internet... tem que ser complementado.

1.1. A consulta é feita antes ou durante a aula?**Resposta:**

Sempre a gente dá uma olhadinha antes. Eu, como já estou há bastante tempo, não preciso mais ficar olhando o caderno, porque já sei o que tem lá,
15 tudo. Mas quem está começando precisa sim, dar uma olhada no caderno antes de chegar e expor para os alunos.

1.2. São aproveitadas todas as sugestões ou parte delas?**Resposta:**

Não são aproveitadas todas. É isso que eu falo para você, nós temos que
20 complementar. A gente aproveita o que eles colocaram... porque, isso aí, foi colocado pra gente... Antes a gente preparava as aulas. Tinha os livros... mas... não é tudo que é aproveitado, não. Nós temos complementado bastante.

1.3. As orientações desse Caderno são claras?

25 **Resposta:**

Olha, para nós, até que sim, mas, para os alunos, nós temos que explicar bem o que eles estão querendo lá. Nós temos que fazer um trabalho... Se eles pegarem o caderninho para estudarem sozinhos, eles não conseguem... Tem que ter a orientação do professor. [Entrevistadora — A senhora entende
30 que essas orientações são úteis?] As orientações, na verdade, não vieram, né? As orientações são dadas por nós mesmos. Elas têm que ser úteis, para eles poderem entender.

1.4. O Caderno auxilia seu trabalho ou seria desnecessário?

Resposta:

35 O aluno até gosta de ter um material para ele usar... Então auxilia. Mas é o que eu falei para você – tem que ser complementado. Não é que ele seria desnecessário. Até é bom o aluno ter onde fazer os exercícios, mas tem que ser complementado.

1.5. Caso deseje, acrescente outra(s) informação(ões).

40 **Resposta:**

2. Se você ensina gramática aos seus alunos, explicita:

Resposta:

Então, lá na Proposta diz que não é pra gente trabalhar com a gramática
45 propriamente dita. É para trabalhar com textos... Eu faço assim. Eu pego os textos... Se eles fazem uma redação e eu vejo que tem erros de gramática, então, eu pego e concluo aqueles erros. Não a gramática propriamente dita – pegar aquela... colocar os conceitos, não. Mas eu trabalho em cima dos erros deles.

50 **2.1. Esse estudo se apoia em frases ou em textos?**

Resposta:

Em textos. Frases... Dependendo dos erros, coloco uma frase como exemplo... Trabalho em cima dela...

2.2. É feito isoladamente ou com outras atividades? Quais?

55 **Resposta:**

Com atividades. Eu costumo fazer assim: pego um tema de uma redação, aí eu corrijo essa redação e vou pontuando... os erros. A partir daqueles erros, passo a trabalhar com a gramática, em cima dos erros deles... com exercícios, interpretação de textos... Até filmes eu uso... Faço interpretação
60 de filmes...

2.3. Para você, qual é a utilidade desse estudo?

Resposta:

Nossa! Gramática eu acho que é essencial no estudo em português. Se eles não souberem, por exemplo, o que é uma classe gramatical... Que é a base
65 da língua portuguesa, não tem como... Não saber o que é um substantivo, um adjetivo... E saber colocá-los na frase... Eu acho que é essencial o estudo da gramática.

2.4. Dê três exemplos de atividades ou exercícios utilizados por você para trabalhar gramática em sala de aula.

70 **Resposta:**

Eu costumo trabalhar com textos... Filme também... Em cima desses textos, eu faço os exercícios... Posso até fazer exercícios de... pra eles responderem... múltipla-escolha... Para ver os erros... Eu costumo passar... trabalhar com eles... em conversas mesmos... os erro gramaticais... que
75 aparecem na... nos exercícios. Pega o caderninho e tem lá: estudo da ambiguidade. Daí eu vou e trabalho em cima disso. O que aparece no

caderninho... assim, bem superficial... eu procuro trabalhar para dar mais exercícios, para eles praticarem. Em cima de exercícios.

3. Relate um fato importante ocorrido ao longo de sua experiência como professor(a) de Língua Portuguesa.

Resposta:

Eu tenho um aluno... aqui no colégio mesmo... Ah, não lembro, não sei se foi 2007... Não, acho que foi 2004, que eu dei aula aqui numa sala, terceiro ano... Eu tinha um aluno... Ele tinha até aquele problema na boca, assim, é...
85 Lábio leporino... O popular chave. Então, ele tinha muita dificuldade, às vezes, para falar... E para escrever, mesmo, a dificuldade dele era muita. Aí eu comecei a notar que ele tinha vontade de ir para a faculdade, mas ele ficava meio preso pela dificuldade. Aí eu comecei a falar com ele... mais particular... para ele fazer mais leitura... dava uns temas para ele escrever
90 redação e ele trazia e eu corrigia... E assim foi... Ele passou o ano... Ele se formou – era o terceiro ano... Aí, após isso, eu encontrei com ele e ele me disse: — professora... (ele queria fazer arquitetura)... eu estou fazendo arquitetura... E, olha, é graças a ajuda da senhora... Eu melhorei muito a minha maneira de escrever... minha leitura.. minha maneira de falar. É legal,
95 né? A gente ouvir... Essa experiência foi boa. Hoje eu senti que ajudei mesmo, né? Orientando como ele deveria fazer para melhorar... E eu ajudei bastante... E ele está se formando agora. Isso eu acho que é uma coisa legal que aconteceu. [Entrevistadora — Professora, se a senhora quiser acrescentar alguma coisa, fique à vontade.] Não... Acho que... Eu já disse
100 tudo... Essa proposta é boa, mas tem muita coisa para melhorar ainda... A gente começa o ano... Uma das coisas que eu acho que... A gente devia começar o ano e o aluno já com o material. Eu tava com uma sala, numa

outra escola... Uma sala inteira sem material... Outra tinha (mesma série – segundo A)... Uma com material a outra, sem... Então o que eu fazia?

105 Trabalhava com uma sala no Caderno e, para a outra, eu passava na lousa... Uma sala... As duas salas, mesma série... Acabou ficando mais defasada, uma da outra... Então, eu acho que tem ainda muita coisa para melhorar nesse trabalho. Mas ele não é trabalho para a gente vir trabalhar em sala de aula, não...

[Como avalia a Proposta] Eu avalio tudo muito lindo no papel, mas, quando a gente chega, na sala de aula, se encontra outra realidade. Então, o papel do professor é fazer essa ligação entre o que há de bom – de positivo – e a realidade que você tem.

5 **1. Você utiliza o Caderno do Professor? Caso sim, de que forma?**

Resposta:

Utilizo. Também. Não só.

1.1. A consulta é feita antes ou durante a aula?

Resposta:

- 10 A consulta é feita antes, quando a gente tem em mãos. No momento eu não tenho [risos] ou, no momento, o que eu tenho é apenas o caderno do aluno. Então, eu respondo as questões do aluno. Me colocando no papel de aluno... e faço minhas aulas em cima disso. Levanto algumas dúvidas que eu acredito que eles possam vir a ter. Mas não uso só o caderno. Eu uso
- 15 também o livro... que o livro dá uma linha bem, assim, cronológica, pro aluno compreender, principalmente, em relação à literatura. Já, o caderno, ele fica muito vago. A proposta é boa. Às vezes, tem questões muito fáceis, até... bobas. Questões que os próprios alunos se sentem mal com aquela questão, de tão fácil. Então eu tento fazer alguma coisa... Para a gente não perder a
- 20 credibilidade do material... Eu tento, no meu discurso, fazer com que eles compreendam que o material é importante também, mas não só.

1.2. São aproveitadas todas as sugestões ou parte delas?

Resposta:

Parte delas.

25 **1.3. As orientações desse Caderno são claras?**

Resposta:

São claras. [Entrevistadora — E você entende que elas são úteis?] Nem sempre.

1.4. O Caderno auxilia seu trabalho ou seria desnecessário?

30 **Resposta:**

Eu acho que ele auxilia, sim, porque, eu acredito que todo material que você tenha com relação ao conteúdo que você vai desenvolver é importante. Mas nós, como professores, é que precisamos avaliar esse material. Então, eu não posso ficar só no caderno, porque fica muito vago, fica muito distante. O
35 caderno, ele trata muito dos gêneros e... Ele deixa muito aberto. Ele não especifica muito cada gênero. Ele não se aprofunda tanto. Então, eu acho que ele é muito vago. Ele não é tão consistente em relação à Língua. Acho que ele é muito abrangente, ele abre demais. Então, a gente tem que fazer, assim, da melhor maneira... com relação à realidade e fazer essa ligação
40 mesmo. Mas usar todos os outros materiais também, porque eu procuro... eu uso a internet... eu uso livros... eu uso tudo que eu tenho da universidade que eu fiz... Enfim, que venha somar... Não é um caderno que direcione o meu trabalho. É um caderno que me auxilia.

1.5. Caso deseje, acrescente outra(s) informação(ões).

45 **Resposta:**

Eu acredito que ajuda muito a gente. Não acho que seja algo negativo. Mas a gente não pode ficar só nele, só em função daquele material.

2. Se você ensina gramática aos seus alunos, explicita:

Resposta:

50 Ensino, mas não a gramática pela gramática. Eu ensino a gramática dentro dos textos. Então a gente trabalha com o livro, também, no caso do ensino médio, a parte mais da sintática... Então, os sentidos que aquele conteúdo

tem dentro do texto... O livro, ele especifica muito... O livro didático tem isso – ele dá os conceitos e trabalha muito em cima, somente, da gramática pela gramática, dificilmente dentro do texto. Então eu faço isso: eu trabalho o livro
55 também, trago para eles o conceito, depois eu trago outros textos para a gente analisar, dentro do gênero, que função tem aquele pronome, aquele verbo...

2.1. Esse estudo se apoia em frases ou em textos?

60 **Resposta:**

Textos. Gêneros textuais.

2.2. É feito isoladamente ou com outras atividades? Quais?

Resposta:

É assim: eu vou trabalhar um gênero? Então eu trago variedades daquele
65 gênero. Onde se encontra aquele gênero? Por exemplo, a apostila me deu crônica. Então vou buscar outras crônicas. A gente trabalha o que tem na apostila, mas eu busco outras crônicas. Eu busco vídeo, eu busco música... Então eu vou fazendo outros tipos de atividades, mas em prol daquele gênero. Também puxando outros gêneros que possam ajudar.

70 **2.3. Para você, qual é a utilidade desse estudo?**

Resposta:

O estudo de gramática é extremamente importante. Não a gramática pela gramática, mas a gramática dentro do texto, avaliando cada texto. Por que dessa gramática? Por que foi usada dessa maneira e não de outra maneira?
75 Até para que o aluno produza, ele precisa entender de gramática, porque, senão, fica tudo muito solto. A nossa Língua é gramática. A gramática é uma maneira de organizar, ela é ática, ela é uma lógica. É importante, sim, a

gramática, mas não sozinha. Não sozinha, não em frase, não decorada. Não. Ela dentro... por que dessa gramática, por que desse pronome, por quê...

80 **2.4. Dê três exemplos de atividades ou exercícios utilizados por você para trabalhar gramática em sala de aula.**

Resposta:

Então, dentro do meu trabalho... Como eu trabalho com o livro... E também com a apostila, então, a apostila já dá algumas atividades. Atividades do
85 próprio texto. Ela já puxa o que é ressaltado no texto. E no livro também tem os exercícios somente para analisar a gramática em si e também para analisar a gramática dentro do texto. Outra maneira também são jornais – frases de jornais, de revistas. Eu trabalho com a revista Veja, eu trabalho com artigo de opinião. Eu tento trazer para a sala de aula atualidades e, daí,
90 a gente dá uma pincelada na gramática. A gente acaba se voltando mais para o gênero, para discussões, para argumentações, enfim... Depende do ano também, né? Do que você tem no seu planejamento para cada série.

3. Relate um fato importante ocorrido ao longo de sua experiência como professor(a) de Língua Portuguesa?

95 **Resposta:**

A minha experiência ainda é bem pouquinha, né? (riso) Sou iniciante ainda. Mas, na rede pública, eu tenho tido resultados muito positivos quando eu trabalho com a questão da autoestima do aluno. Então, primeiro eu resgato esse aluno. Primeiro eu ganho esse aluno para a aprendizagem, para,
100 depois, eu conseguir ensinar. Porque, se eu chego à sala de aula já ensinando e o aluno não quer, nada vai acontecer. Então, um relato importante: no ano passado eu tive uma sala bem difícil, nesta escola mesmo, que foi uma sala que eu até adoeci. Tive que tirar licença, fui parar

no psiquiatra. Eu sou uma professora, assim, que eu amo ensinar, amo
105 minha profissão, amo estar com os alunos na sala de aula... De paixão,
assim... E essa sala foi uma sala muito difícil, que eu tentei de muitas
maneiras ganhá-los, ganhá-los, ganhá-los... Numa dificuldade enorme em
relação à aprendizagem também... Mas eles me cansaram muito... Me
cansaram... Uma sala que... Aquilo me deixou doente. Daí eu tirei licença, fui
110 ao psiquiatra e ele viu que eu estava tão ruim que eu tive que sair da cidade,
não podia ouvir sinal de escola, nada. Eu queria voltar. Eu queria conseguir
força para voltar. Eu preciso enfrentar isso. Eu preciso enfrentar... E não
consequia força. Daí ele disse: — Deixe sua profissão. E eu fiquei pensando:
meu Deus, mas eu investi e quero continuar investindo..., por que eu tenho
115 que desistir? Aí eu não ouvi o psiquiatra. Tentei voltar, ainda que sem a
autorização dele. Como eu tinha aula em outras escolas também, eu fui
muito bem recebida pelos alunos. E isso foi me dando um gás, foi me
dando... né? Força para retornar... Me senti acolhida por eles... Eles
perceberam a importância... a falta que eu fiz no tempo em que eu não
120 estava. E essa sala, quando eu entrei, alguns alunos sentiram isso; para
outros, parecia uma guerra... E que eu era uma inimiga deles... Porque eu
queria ensinar e eles não queriam aprender... Aí, o que aconteceu? Eu não
sabia o que eu ia fazer, mas eu precisava ganhá-los. Eu fiz um trabalho com
eles – até proposta do caderno de fotojornalismo. Só que na proposta do
125 caderno era pra fazer sobre a Língua portuguesa, mas eu joguei para eles
fotojornalismo dentro da nossa realidade daqui da escola. Eu criei com ele
um projeto. Eles foram definindo o tema e eu só fui direcionando as coisas.
Nós definimos o tema Escola e aí cada grupo ficou responsável por
fotografar uma parte da escola; e brigar por aquela parte da escola: como era

130 e como gostaria que fosse mudado. Então eles fotografaram a escola. Eles saíram da sala de aula e fizeram isso. Isso foi algo grandioso... Porque aí o objetivo deles era fazer algo para a escola... E eles tinham que apresentar esse trabalho. E eles apresentaram para o coordenador, para a diretora... para os demais alunos da escola... E eu dizia para eles: — Olha, postura de
135 pesquisador, heim? (risos) Foi bom, muito bom. Os alunos falaram, mostraram... À sua maneira eles fizeram folhetos, da sua maneira e com poucos recursos que eles tinham. Eu não exigi nada que fosse além das possibilidades financeiras deles – mas eles conseguiram fazer o melhor deles. Eles ficaram felizes porque tinham o retorno do coordenador, da
140 direção... — Professora, conseguimos, nós vamos pintar a quadra! Então, eles viram um trabalho que estava dando resultado... E eles participaram e se envolveram com a escola. Depois desse trabalho, essa sala foi outra. Eles voltaram para a sala de aula e eu disse: — Olha, agora é hora de vocês mudarem, porque a fama de vocês na escola é péssima. Então, vamos
145 mostrar quem realmente nós somos? É agora que a gente precisa mostrar quem é o primeiro ano. Então, voltaram para sala de aula outros alunos. Agora sim, estavam mais receptivos à aprendizagem, ao conhecimento, sabe? Conseguiram compreender o que eles estavam fazendo na escola, que não era bagunça, mas era o conhecimento mesmo. A vida deles, como
150 cidadãos... Essa experiência eu vou levar para o resto da vida. (risos). Hoje eles estão aí... Eles vêm e me abraçam.... então, entenderam... Então eu levo isso, eu consegui reverter a situação e não preciso mais nem de remédio... A gente tem essa profissão que não é fácil, mas a gente encontra poucos também que querem... que ainda têm forças pra lutar em prol da
155 educação e aí a gente se une com quem tem essa força. Eu acredito na

escola pública. Amo dar aula na escola pública, apesar do salário... (risos)
Que não dá para deixar de falar. Da desvalorização... Mas a nossa grande
recompensa é o aluno. É essa troca que a gente tem... Quando você olha e
vê que você fez alguma coisa por ele... Que você tirou ele de um caminho
160 completamente perdido, completamente sem rumo... E essa é nossa
recompensa, essa é a nossa alegria... Por isso... Esse é o grande papel do
educador em nosso país.