

**ANA SÍLVIA MOÇO APARICIO**

**A PRODUÇÃO DA INOVAÇÃO EM AULAS DE GRAMÁTICA DO ENSINO  
FUNDAMENTAL II DA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL PAULISTA**

Tese apresentada ao Departamento de Linguística Aplicada, no Instituto de Estudos da Linguagem, na Universidade Estadual de Campinas, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Linguística Aplicada, na área de Ensino/Aprendizagem de Língua Materna.

Orientadora: Profa. Dra. Inês Signorini

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM**

**Julho/2006**

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp**

Ap12p

Aparício, Ana Sílvia Moço.

A produção da inovação em aulas de gramática do ensino fundamental II da escola pública estadual paulista / Ana Sílvia Moço Aparício. -- Campinas, SP : [s.n.], 2006.

Orientador : Inês Signorini.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Língua portuguesa - Gramática - Estudo e ensino. 2. Professores de ensino fundamental. I. Signorini, Inês. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

## BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Ângela Del Carmen Bustos Romero de Kleiman – UNICAMP/IEL/DLA

---

Prof. Dr. Émerson de Pietri – USP

---

Profa. Dra. Inês Signorini – UNICAMP/IEL/DLA (orientadora)

---

Prof. Dr. Rodolfo Ilari – UNICAMP/IEL/DL

---

Profa. Dra. Sylvia Bueno Terzi – UNICAMP/IEL/DLA

Suplentes

---

Profa. Dra. Edwiges Maria Morato – UNICAMP/IEL/DL

---

Profa. Dra. Maria Augusta Gonçalves de Macedo Reinaldo – UFCG/PB

---

Profa. Dra. Terezinha de Jesus Machado Maher – UNICAMP/IEL/DLA

*Ao Calman, companheiro em todos os momentos, pelo apoio incondicional.*

*Aos meus pais, irmãos, irmã e sobrinho, pelo conforto familiar.*

## AGRADECIMENTOS

À Inês Signorini, minha orientadora de mestrado e doutorado, pela confiança e apoio constantes e pelas orientações, que sempre suscitaram a reflexão, o que muito contribuiu para o meu crescimento pessoal, acadêmico e profissional.

Aos colegas e amigos da pós-graduação: Clara Dornelles, Clecio Bunzen, Cloris Torquato, Cosme Batista, Janaína Behling, João Gatinho, Luiz Miguel, Milene Bazarim, Robson de Carvalho e Wagner Silva, pelas discussões acadêmicas e pelos momentos que tivemos juntos; em especial à Marília Marinho, amiga leal e mais presente em todo o meu percurso do doutorado, pelo carinho, confiança e incentivo nos momentos bons e ruins.

Aos professores da UFCG: Edmilson Rafael, Maria Auxiliadora Bezerra e Maria Augusta Reinaldo, pelas discussões e observações sobre meu trabalho de tese, em Congressos que participamos juntos e nas reuniões do Projeto *Práticas de Escrita e de Reflexão sobre a Escrita em Contextos de Ensino*.

À professora Ingedore Koch e ao professor Guilherme do Val Toledo Prado, pela leitura atenta e pelas observações que me ajudaram na realização dos trabalhos de qualificação de área.

Às professoras Ângela Kleiman, Anna Bentes e Sylvia Terzi, pelas sugestões importantes feitas nos exames de qualificação de projeto de tese e de tese.

Aos professores da Université Stendhal Grenoble 3 na França: Francis Grosmann e Françoise Boch, pela atenção dispensada e pelas orientações durante o estágio que realizei no Laboratoire de Linguistique et Didactique des Langues Étrangères et Maternelle.

Aos Diretores de Ensino da DE de Birigui: João Segura e Anna Maria Romera, pelo apoio na realização dos encontros com os professores participantes da pesquisa.

Aos professores participantes desta pesquisa, pela dedicação e pela confiança em mim e em meu trabalho.

Ao pessoal da secretaria da pós-graduação, em especial ao Cláudio, por seu profissionalismo e atenção dedicada a nós alunos.

À CAPES pela concessão da bolsa de doutorado e do estágio na França.

À Ana Maria de Brito Aires, minha amiga sempre, que mesmo à distância continua sendo o meu referencial de amizade; sem o seu incentivo eu não teria vindo à Campinas fazer o mestrado.

## CONVENÇÕES PARA A TRANSCRIÇÃO<sup>1</sup>

((...)): comentários do analista;

...: pausa nos fluxos de fala;

/ : truncamento da fala;

/.../: passagem da transcrição omitida;

::: : prolongamento de vogal ou consoante;

(xxx): fala incompreensível

hífen entre sílabas: fala pausada, silabação;

letras maiúsculas: entonação enfática;

P: para nos referirmos à fala do professor;

As: para nos referirmos às mesmas falas, ao mesmo tempo, de vários alunos;

A1, A2, A3,...: para nos referirmos à fala dos diferentes alunos que participam da interação.

Utilizamos também, na transcrição, o ponto de interrogação (?).

---

<sup>1</sup> Tomamos como base as normas de transcrição do trabalho do NURC/SP.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>CONSTRUINDO O OBJETO DE INVESTIGAÇÃO.....</b>	<b>20</b>
1.1- Construção dos pressupostos teóricos da investigação.....	20
1.2- Caracterização do tipo de pesquisa.....	28
1.3- Metodologia de geração e análise dos dados.....	31
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>CARACTERIZAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA.....</b>	<b>36</b>
2.1- Dados gerados pelo questionário informativo.....	36
2.1.1- Dados gerais.....	36
2.1.2- Dados específicos.....	40
2.1.2.1- Cursos realizados.....	40
2.1.2.2- Leituras realizadas.....	43
2.1.2.3- Materiais didáticos utilizados.....	47
2.2- Dados gerados na intervenção.....	52
2.3- Dados gerados na sala de aula.....	70
<b>CAPÍTULO 3</b>	
<b>O TRABALHO PRESCRITO: AS PROPOSTAS DE INOVAÇÃO DO ENSINO DE GRAMÁTICA EM TEXTOS OFICIAIS E MANUAIS DIDÁTICOS.....</b>	<b>73</b>
3.1- A introdução do conceito de “prática de análise lingüística” no contexto escolar.....	75
3.2- A “prática de análise lingüística” em documentos oficiais.....	77
3.2.1- Na Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa no	

1º. Grau do Estado de São Paulo (PCLP).....	77
3.2.2- Nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs).....	90
3.3- A “análise lingüística” em manuais didáticos para o ensino fundamental II.....	96
3.3.1- Na coleção Análise, linguagem e pensamento (ALP).....	98
3.3.2.- Na coleção Tecendo textos (TT).....	113
<b>CAPÍTULO 4</b>	
<b>O TRABALHO REALIZADO: MODOS DE PRODUÇÃO DA INOVAÇÃO DO ENSINO DE GRAMÁTICA NA SALA DE AULA.....</b>	<b>126</b>
4.1- A organização global das aulas a serem analisadas.....	128
4.2- A inclusão do nível semântico-pragmático na análise de uma categoria da gramática tradicional.....	134
4.3- O questionamento do modo de categorização da gramática tradicional a partir de procedimentos de descrição/análise disseminados pela Lingüística.....	150
4.4- A contextualização do estudo de categorias da gramática tradicional a partir da explicitação dos procedimentos de descrição/análise dessas unidades.....	177
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>188</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>192</b>
<b>ANEXO 1.....</b>	<b>202</b>
<b>ANEXO 2.....</b>	<b>203</b>
<b>ANEXO 3.....</b>	<b>205</b>
<b>ANEXO 4.....</b>	<b>206</b>
<b>ANEXO 5.....</b>	<b>210</b>
<b>ANEXO 6.....</b>	<b>212</b>
<b>ANEXO 7.....</b>	<b>213</b>
<b>ANEXO 8.....</b>	<b>215</b>
<b>ANEXO 9.....</b>	<b>216</b>

## RESUMO

O objetivo deste trabalho é investigar como a inovação é produzida em aulas de gramática, no ensino fundamental II da escola pública estadual paulista, por professores que estão buscando transformar sua prática pedagógica. Considerando o trabalho do professor em sala de aula uma realidade social complexa, procuramos construir um percurso transdisciplinar de investigação e gerar diferentes tipos de dados. Desse modo, mobilizamos referenciais teóricos de diferentes disciplinas, na tentativa de não reduzir e não fragmentar nosso objeto de investigação; e utilizamos a metodologia qualitativo-interpretativista de natureza etnográfica, para a geração e análise dos dados. Compreendendo a inovação como uma reconfiguração, impulsionada por demandas institucionais, dos modos rotineiros de agir em questões de estudo e de ensino de língua, baseamo-nos nas noções de *trabalho prescrito/trabalho realizado*, vindas de abordagens desenvolvidas no campo das ciências da Educação, que compreendem o ensino como trabalho. Sendo assim, dentre as prescrições que regem o trabalho do professor, analisamos as propostas para a inovação no ensino de gramática apresentadas por documentos oficiais (PCLP e PCNs) e pelos livros didáticos mais utilizados pelos professores participantes da pesquisa. No âmbito do trabalho realizado, analisamos os modos como a inovação é produzida nas aulas desses professores. Como resultado da investigação, destacamos a imprecisão das prescrições dirigidas ao professor pelos documentos oficiais, constituídos por um amálgama de abordagens teórico-metodológicas; bem como a solidarização de noções teórico-metodológicas vindas da tradição gramatical e da teoria lingüística, apresentada pelos livros didáticos, na tentativa de operacionalização das orientações teórico-metodológicas para inovação do ensino de gramática na escola. Quanto ao trabalho efetivamente realizado na sala de aula, constatamos, de um lado, que os diferentes modos de inovação produzidos nas aulas analisadas são constituídos por uma interrelação de atividades e práticas múltiplas e heterogêneas mediadas por instrumentos semióticos também heterogêneos; de outro lado, que os professores que estão tentando inovar sua prática de ensino de gramática produzem algumas respostas comuns às demandas de inovação: desenvolvem a análise lingüística somente com categorias da gramática tradicional, ainda que as demandas de inovação proponham também o trabalho com outras

categorias, como as da gramática funcional ou lingüística de texto, por exemplo; e, para o estudo de categorias da gramática tradicional, lançam mão de modos de descrição/análise disseminadas pela lingüística, focalizando sobretudo a dimensão semântica da língua.

Palavras-chave: inovação em sala de aula; ensino de gramática; saberes do professor.

## ABSTRACT

The aim of this work is to investigate how innovation is produced by teachers that are trying to transform their pedagogical practice in grammar classes that take place at the *ensino fundamental II* of state public schools in São Paulo. Considering the work of the teacher in the classroom as a complex social reality, we tried to construct a transdisciplinary trajectory of investigation and generate different kinds of data. This way, we mobilized theoretical basis from different disciplines, in order not to reduce and not to fragment our object of investigation; we also made use of the qualitative-interpretive methodology of ethnographic nature for the data generation and analysis. Understanding innovation as a reconfiguration, impelled by institutional demands, of the usual ways of acting in questions related to the study and teaching of the language, we based our work on the notions of *prescribed work/work done*, that come from approaches developed by the sciences of Education and which understand work as job. Therefore, within the prescription that regulate the work of the teacher, we analyze the proposals for innovation in grammar teaching presented by official documents (PCLP and PCNs) and by the didactic books that are most used by the teacher participants of our research. In the scope of the work done, we analyze the way innovation is produced in the classes of these teachers. The results of the investigation points to the lack of precision of the prescriptions directed to the teacher by the official documents, which are constituted by an amalgam of theoretical and methodological approaches; as well as to the solidarization of theoretical and methodological notions that come from the grammatical tradition and the theoretical linguistics, presented by the didactic books, with the aim of operacionalizing the theoretical and methodological orientations for innovating the teaching of grammar in schools. As for the work effectively done in class, we found out that, on the one hand, the different ways of innovating produced in the classes analyzed are constituted by the interrelation of multiple activities and practices mediated by heterogeneous semiotic tools; on the other hand, we found out that the teachers that are trying to innovate their grammar teaching practice produce some common answers to the demand of innovation: they develop the linguistic analysis only with categories of the traditional grammar, even though the demand for innovation also propose the work with other categories, like the ones from the functional

grammar or textual linguistics, for example; and for the study of the categories of the traditional grammar, they make use of ways of describing/analyzing disseminated by linguistics, with special focus on the semantical dimension of language.

Key-words: innovation in the classroom; grammar teaching; teacher knowledge.

## INTRODUÇÃO

Neste trabalho, o objeto principal de investigação é a produção da inovação na sala de aula por professores da rede estadual paulista que estão tentando transformar sua prática pedagógica de ensino de gramática. O tema da inovação do ensino de língua materna tem nos interessado desde o final da década de 1980. As experiências que vivenciamos, de 1987 a 1996, como assistente técnico-pedagógico de Língua Portuguesa da Diretoria de Ensino de Penápolis, pequena cidade do interior paulista, e como professora da disciplina “Linguística” no Curso de Licenciatura em Letras oferecido pela única Faculdade dessa mesma cidade, despertaram esse interesse. Na Diretoria de Ensino, pudemos acompanhar mais de perto o processo de implementação da Proposta Curricular para o ensino de Língua Portuguesa no 1º. Grau do Estado de São Paulo (doravante PCLP), pois tínhamos por função repassar aos professores da rede pública local as orientações teórico-metodológicas para o ensino de língua materna recebidas nos órgãos centrais da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (doravante SEE/SP), orientações essas quase sempre recebidas de professores de Universidades, notadamente, USP, UNICAMP e PUC-SP. No Curso de Letras, nossa atuação passou a ser fortemente marcada pelas orientações que recebíamos no âmbito da SEE/SP.

Essas experiências acabaram nos estimulando a realizar, entre 1997 e 1999, o Mestrado em Linguística Aplicada, cujo tema principal de pesquisa foi o ensino de gramática dentro do movimento de renovação do ensino de língua materna no ensino público estadual, via implementação da PCLP (cf. Aparício, 1999). Naquele momento, nossas análises concentraram-se nos conceitos e funções atribuídos à gramática e ao ensino de gramática pelos documentos oficiais publicados pela SEE/SP e no impacto dessas noções na sala de aula do ensino público estadual de 5ª. a 8ª. séries. Observando um total de 60 aulas (3 aulas de cada um dos 20 professores participantes da pesquisa) de Língua Portuguesa de professores que participaram do processo de implementação da PCLP, verificamos, quanto ao ensino de gramática, que eles apresentavam muitas dificuldades na tentativa de compatibilização entre a prática tradicional e as novas

orientações. De modo geral, a idéia do texto como unidade do ensino da língua era recorrente nas aulas que analisamos, mas a idéia da “gramática no texto”, uma das principais propostas para a renovação do ensino de gramática, quase sempre se resumia à retirada de palavras ou frases dos textos para a identificação de tópicos gramaticais. Verificamos também que o livro didático era referência sempre presente na maioria das aulas analisadas, seja na organização da aula, seja na seleção dos conteúdos ou na adoção de procedimentos de descrição/análise dos conteúdos. De modo geral, pareceu-nos equivocada a sugestão, vinda das instâncias responsáveis pela divulgação aos professores das novas orientações (documentos oficiais, textos de divulgação, cursos de formação), da aplicação de teorias produzidas pela Linguística como condição suficiente para a inovação da prática em sala de aula. Certamente, as contribuições da Linguística são ingredientes importantes, mas não são os únicos de que o professor lança mão em sua prática. Defendemos, juntamente com Signorini (no prelo a), que o processo de didatização de saberes acadêmico-científicos se realiza em práticas institucionais específicas, é dinâmico e envolve, continuamente, a disputa, integração e negociação de sentidos e posicionamentos, o que vale dizer que varia em função de *onde e quando se dá o processo de didatização; em que condições; com que objetivo; para qual público-alvo; por quem; como, etc* (Signorini, op.cit.). Focando especificamente o professor como agente responsável pela educação linguística de caráter científico, Kleiman (2005) defende que também integram esse processo outros saberes pré-construídos do professor sobre a linguagem. Saberes que, nos termos dessa autora, *são sócio-históricos e indissociáveis das definições da situação segundo as experiências sociais e cognitivas do sujeito que o orientam nas atividades, em múltiplas instituições, e lhe permitem atribuir sentidos enquanto as atividades se realizam* (Kleiman, op.cit.:205).

Partindo dessas idéias e buscando ir além da identificação dos problemas que dificultam a inovação no ensino de gramática, nos propusemos a investigar, no presente trabalho, como a inovação é produzida na sala de aula, em um segundo momento do movimento de renovação do ensino público, por professores empenhados em transformar sua prática pedagógica de ensino de gramática. Esse segundo momento teve início no final da década de 1990, com iniciativas do Ministério de Educação e Cultura

(doravante MEC), como a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para 3º.e 4º. Ciclos -5ª. a 8ª séries- (doravante PCNs) e a implementação de um programa de avaliação de livros didáticos através do Programa Nacional do Livro Didático (doravante PNLD). De um lado, os PCNs objetivam parametrizar as práticas educativas, considerando e fomentando as reflexões já em andamento sobre as propostas curriculares estaduais e municipais (cf. Rojo, 2000). Desse modo, é introduzida a noção de gêneros textuais orais e escritos, articulada às noções de texto e de letramento, como objeto de ensino da leitura e da escrita. De outro lado, o PNLD, orientado pelos PCNs, procura avaliar continuamente os livros didáticos *a fim de assegurar a qualidade dos livros a serem adquiridos* (Batista, 2003:26).

No que se refere ao ensino de gramática, a proposta dos PCNs é explicitada como uma resposta às críticas que foram feitas ao ensino tradicional de gramática nas décadas de 1980 e 1990, dentre elas a prática do uso do texto como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais. Tendo isso em vista, os PCNs propõem o eixo da *reflexão sobre a língua* ou da *prática de análise lingüística*. As orientações para o desenvolvimento dessa prática, que a partir dos PCNs têm como elementos norteadores, as noções de texto, gênero e letramento, também é resultado das discussões sobre ensino de gramática desenvolvidas ao longo das décadas de 1980 e 1990 nas universidades e nas secretarias estaduais de educação (cf. Silva, 2003).

Os conteúdos indicados para as práticas do eixo da reflexão sobre a língua, como bem ressalta Rojo (op.cit.:32), *exigem uma compreensão mais acurada dos professores* e implicam *uma rediscussão do ensino de gramática em geral e, em particular, do que se tem chamado de gramática funcional ou gramática no texto ou ainda das ditas atividades epilingüísticas e metalingüísticas*. A nosso ver, essa rediscussão deve se pautar, antes de tudo, pela compreensão de como essas noções vêm sendo incorporadas pelo professor em sua prática pedagógica, ou melhor, de como a inovação trazida ou inspirada pelas orientações oficiais vem sendo produzida pelos professores na sala de aula. Estamos compreendendo “inovação” no sentido proposto por Signorini (no prelo a): *um deslocamento ou reconfiguração dos modos rotineiros de raciocinar/agir/avaliar em questões de estudo e de ensino da língua, reconfiguração essa impulsionada por demandas institucionais*. Nesse sentido, como ressalta essa

*autora, a inovação é uma categoria de classificação de fenômenos diversos que só se sustenta em função de uma determinada configuração de variáveis relacionadas aos contextos em que ocorrem tais fenômenos e também ao contexto em que se dá a classificação.*

Com base nessa perspectiva, acreditamos que o presente trabalho pode contribuir para a discussão sobre a natureza e o funcionamento das práticas de sala de aula, particularmente as que envolvem a produção da inovação no ensino de gramática, oferecendo também subsídios para a rediscussão das noções apontadas por Rojo (op.cit.) e mencionadas acima.

O objetivo geral da pesquisa focalizada neste trabalho é:

**descrever e analisar os modos como a inovação é produzida em aulas de professores que estão buscando transformar sua prática pedagógica de ensino de gramática.**

Os objetivos específicos são:

- 1- Identificar e discutir as propostas para a inovação no ensino de gramática apresentadas pelos principais documentos oficiais (PCLP e PCNs) e pelos livros didáticos utilizados pelos professores participantes da pesquisa;**
- 2- Identificar e descrever os objetos de ensino construídos em aulas de gramática de professores voluntários empenhados em transformar suas práticas de ensino;**
- 3- Identificar e descrever os instrumentos semióticos mediadores da construção dos objetos de ensino nas aulas selecionadas para análise;**
- 4- Discutir as implicações dos resultados das análises para uma melhor compreensão da questão da inovação no ensino de gramática com vistas à formação de professores de Língua Portuguesa.**

Para tanto, iniciamos este estudo apresentando, no Capítulo 1, como construímos nosso objeto de investigação, considerando-o uma realidade social complexa. Esse Capítulo está organizado em três seções. Na primeira seção, explicitamos como construímos os pressupostos teóricos da investigação, seguindo a perspectiva transdisciplinar da Lingüística Aplicada. Mais especificamente, explicitamos, nessa seção, como articulamos referenciais teóricos que concebem a atividade de ensino como trabalho (Amigues, 2002, 2004; Saujat, 2004; Faïta, 2004; Machado, 2004), mediado por instrumentos semióticos (Schneuwly (2000, 2005), com referenciais teóricos de base sociocognitivo-interacional produzidos no campo da Lingüística (Mondada, 1994; Mondada & Dubois, 2003; Marcuschi, 2000, 2001; Koch, 2005). Na segunda seção, apresentamos os princípios básicos da pesquisa qualitativo-interpretativista de natureza etnográfica que serviram de base para a realização deste trabalho. Na terceira seção, descrevemos a metodologia que utilizamos para a geração e análise dos dados da pesquisa.

No Capítulo 2, apresentamos a caracterização dos dados gerados nos diferentes momentos da interlocução que estabelecemos com os professores participantes da pesquisa. Esse Capítulo está organizado em três seções principais. Na primeira seção, apresentamos os dados gerados por um questionário preenchido pelos participantes. Na segunda seção, apresentamos os dados gerados na intervenção que realizamos junto aos participantes. Na terceira seção, apresentamos os dados gerados em sala de aula pelos próprios participantes.

No Capítulo 3, identificamos e discutimos as orientações para a inovação do ensino de gramática apresentadas pela PCLP e pelos PCNs e procuramos descrever a operacionalização dessas orientações nos dois livros didáticos mais citados pelos participantes como de uso corrente para a preparação e desenvolvimento de suas aulas. Esse Capítulo está organizado em três seções principais. Tendo em vista que as orientações oficiais para a inovação do ensino de gramática têm por base o conceito de *prática de análise lingüística*, na primeira seção desse Capítulo, explicitamos essa noção. Na segunda seção, examinamos as orientações para o seu desenvolvimento, apresentadas pela PCLP e pelos PCNs, procurando identificar e discutir as referências teórico-metodológicas dos estudos da linguagem que direta ou indiretamente exerceram

influência na elaboração dessas orientações. Na terceira seção, examinamos as atividades de análise lingüística propostas pelos dois livros didáticos selecionados para análise.

No Capítulo 4, analisamos os modos como a inovação no ensino de gramática é produzida concretamente pelos professores voluntários participantes desta pesquisa, em três aulas selecionadas para análise. Esse Capítulo está organizado em quatro seções. Na primeira seção, descrevemos a organização global das três aulas focalizadas, delimitando as unidades de análise de cada uma delas. Na segunda, terceira e quarta seção, desenvolvemos as análises dessas três aulas, que evidenciam, cada uma, um modo de produção da inovação pelos professores participantes.

Na seção final do trabalho, apresentamos nossas conclusões da pesquisa.

## **CAPÍTULO 1**

### **CONSTRUINDO O OBJETO DE INVESTIGAÇÃO**

Neste Capítulo, caracterizamos a investigação aqui apresentada como uma pesquisa qualitativo-interpretativista de natureza etnográfica desenvolvida no campo da Linguística Aplicada. Foi realizada com professores do ensino fundamental II (5ª a 8ª séries) empenhados em inovar sua prática pedagógica de ensino de gramática, professores esses lotados em escolas públicas estaduais jurisdicionadas à Diretoria de Ensino de Birigui, cidade da região noroeste do Estado de São Paulo (v. anexo 1). Considerando o trabalho do professor em sala de aula como uma realidade social complexa, abrimos o Capítulo apresentando o percurso de construção dos pressupostos teóricos que adotamos para tentar apreender tal realidade. Na seqüência, apresentamos os princípios básicos da pesquisa qualitativo-interpretativista de natureza etnográfica que orientaram a geração e a análise dos dados de nossa pesquisa. Encerramos o Capítulo descrevendo a metodologia que utilizamos para a geração e análise dos dados.

#### **1.1- Construção dos pressupostos teóricos da investigação**

O trabalho do professor em sala de aula, mais especificamente a produção da inovação do ensino de gramática pelo professor em sala de aula - objeto de investigação desta tese - é, a nosso ver, uma realidade social constituída histórica e localmente por uma heterogeneidade de saberes, crenças e valores, e por atores plurais produzidos por e produtores de relações sociais variadas. Dito de outra forma, estamos assumindo que nosso objeto de investigação é uma realidade social complexa, no sentido definido por Morin (1996) de um todo que comporta um emaranhado de ações, de interações e de retroações.

Mesmo sabendo ser impossível apreender tal realidade completamente, dado que nunca se apresenta por inteira a partir de um único nível de análise e nem se deixa apreender sem restos mesmo quando abordada em vários níveis de análise (Signorini, no prelo b), procuramos construir um percurso transdisciplinar de investigação e gerar diferentes tipos de dados. Por percurso transdisciplinar de investigação, estamos compreendendo, de acordo com Signorini (1998), o percurso que procura não reduzir e não fragmentar o objeto de estudo, de modo a construir um objeto múltiplo e complexo, que desloca fronteiras disciplinares estabelecidas. Por geração de dados, entendemos, de acordo com Mason (1996), a atividade de construção de dados de pesquisa a partir do exame do contexto de investigação pelo investigador. Na pesquisa qualitativa não há coleta de informações completamente neutra em relação ao mundo social, por isso, consideramos, juntamente com Mason (op.cit.), a expressão geração de dados mais adequada que a expressão coleta de dados. Conforme aponta essa autora, o termo “coleta” supõe que os dados já estão prontos, prestes a serem colhidos, o que não ocorre em um pesquisa qualitativa, em que os dados são oriundos do trabalho analítico e interpretativo do investigador.

Na tentativa, então, de apreender o trabalho do professor em sala de aula em sua complexidade, inspiramo-nos nas abordagens que compreendem o ensino como trabalho. Foram desenvolvidas no campo das ciências da Educação, principalmente em países francófonos, e, mais recentemente, incorporadas por alguns grupos de pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil (cf. Machado, 2004). São abordagens que buscam apreender a atividade de ensino como uma combinação de várias lógicas e temporalidades. Nos termos de Amigues (2004:45), a atividade de ensino *pode ser considerada o ponto de encontro de várias histórias (da instituição, do ofício, do indivíduo, do estabelecimento...), ponto a partir do qual o professor vai estabelecer relações com as prescrições, com as ferramentas, com a tarefa<sup>2</sup> a ser realizada, com os outros (seus colegas, a administração, os alunos...), com os valores e consigo mesmo.*

Desse modo, podemos entender, conforme a metáfora apresentada por Saujat (2004:29), que os professores em seu trabalho *tecem*: nesse tecer, há os fios que os

---

<sup>2</sup> “Tarefa” (tâche), de acordo com Amigues (2004), refere-se ao que deve ser feito pelo professor em sala de aula em termos de objetivos e de procedimentos.

ligam aos programas e instruções oficiais, às ferramentas/instrumentos pedagógicos, às políticas educacionais, às características dos estabelecimentos de ensino e dos alunos, às regras formais, ao controle exercido pela hierarquia; assim como os fios que os ligam a sua própria história, a seu corpo que aprende e envelhece, a uma imensa quantidade de experiências de trabalho e de vida, a vários grupos sociais que lhes oferecem saberes, valores, regras às quais se ajustam dia após dia.

Nesta nossa investigação, para descrever e compreender a produção da inovação do ensino de gramática pelo professor em sala de aula, procuramos focalizar, nesse tecido, os fios que ligam o professor:

- a um coletivo de trabalho, ou seja, a um grupo de professores que apresenta características comuns;
- às prescrições que lhe são feitas, diretamente, por meio de documentos oficiais e manuais didáticos e, indiretamente, por meio de referências teórico-metodológicas sobre língua e ensino de língua vindas sobretudo da Linguística;
- ao seu trabalho de construção de objetos (conteúdos de ensino) efetivamente ensinados em sala de aula;
- aos instrumentos semióticos mediadores dessa construção.

Para focalizar os fios que ligam o professor a um coletivo de trabalho, tomamos como referência as idéias defendidas por Amigues (2002, 2004) e Faïta (2004) sobre a dimensão coletiva do trabalho do professor. Para Amigues (2002), cada professor pertence a vários coletivos: o da profissão, o da disciplina, o do estabelecimento de ensino, o da série, o da classe, entre outros. Esses coletivos, de acordo com o autor, se organizam de formas diversas e produzem regras de funcionamento que constituem uma resposta comum às prescrições e também o suporte a investimentos subjetivos constantes para responder àquilo que as prescrições não dizem e para fazer o melhor em uma zona de incerteza; esse engajamento pessoal é tanto mais forte quanto mais ele for sustentado por um coletivo de trabalho (Amigues, 2002). No caso dos coletivos do estabelecimento de ensino, da série e da classe, por exemplo, as relações se estabelecem através de contatos cotidianos e repetidos, sejam esses contatos motivados pelo

estabelecimento ou por afinidades interpessoais. Desse modo, *os professores, coletivamente, se autoprescrevem tarefas, que cada professor vai retomar e redefinir em sua classe ou suas classes.* (Amigues, 2004:43).

Mas, de acordo com Faïta (2004), há também práticas transversais características do professorado em seu conjunto, fora dos contatos cotidianos e repetidos. Um exemplo apresentado por esse autor é o de uma pesquisa desenvolvida por Saujat (2002) que propõe considerar a existência de um coletivo “iniciantes” no conjunto do corpo docente. Como explica Faïta (op.cit.), essa é uma categoria de professores que apresentam traços comuns, independentes dos lugares de lotação e exercício. Nos termos desse autor, os professores iniciantes têm em comum *o fato de compensarem – ou tentarem compensar – a insuficiência transitória de sua capacidade de tratar de situações profissionais complexas mediante o desenvolvimento de recursos intermediários.* (Faïta, op.cit.:63). Ressalta-se, por exemplo, a forte dedicação dos iniciantes no domínio da classe (entradas e saída dos alunos, mudanças de lugar, regulação dos comportamentos dos alunos, tomadas de palavra, etc). Isso nos permite supor, no dizer de Faïta (op.cit.:62),

*que a exposição a dificuldades semelhantes, o fato de encontrar obstáculos comparáveis na consecução dos programas e na realização das tarefas gere estratégias e condutas que transcendem limites espaço-temporais próprios do meio profissional localizado. (...) também se produzem, em uma esfera de atividade profissional como o ensino, trocas e circulação de idéias que ultrapassam os limites das situações observáveis, e até mesmo formas de fazer mais ou menos difundidas na profissão, que não são, entretanto, formalizadas e discutidas. Isso implica a emergência de uma nova entidade, um ator coletivo que pode se moldar claramente, em função da semelhança de preocupações, de coerções reiteradas para a ação, sem que necessariamente realize escolhas e julgamentos explícitos, formalmente compartilhados e discursivizados.*

Nesse sentido, em nossa investigação, consideramos um coletivo específico: o dos *professores empenhados em inovar sua prática pedagógica de ensino de ensino de gramática*, professores esses lotados em diferentes escolas de uma mesma região, já

apontada acima. Para caracterizar esse coletivo, consideramos duas variáveis principais: os traços históricos comuns referentes tanto às informações pessoais e de formação e atuação profissional sistematizadas a partir de um questionário respondido pelos interessados em participar da pesquisa, quanto a concepções e práticas desses professores explicitadas em seus depoimentos na intervenção que realizamos com o intuito de selecionar os participantes da pesquisa; e outros traços comuns que serão recuperados na análise das aulas dos professores participantes apresentada no Capítulo 4.

Para focalizar os fios que ligam o professor às prescrições que lhe são feitas, nos baseamos nas noções de *trabalho prescrito/trabalho realizado* defendidas por Amigues (2002, 2004). Para esse autor, o trabalho prescrito (prescrições) refere-se aos aspectos institucionais e normativos, quer formais ou informais, que regem o trabalho do professor no seu dia-a-dia. As prescrições, de acordo com Amigues (2004), não servem apenas como desencadeadoras da ação do professor, são também constitutivas de sua atividade. Desse modo, as ações efetivamente realizadas pelo professor (trabalho realizado) não consistem apenas em seguir prescrições, mas também em colocá-las à prova e redefini-las em função dos alunos, de imperativos ligados ao tempo, de reflexões realizadas durante a própria ação, dos instrumentos mobilizados, etc. Além disso, o autor ressalta o caráter vago das prescrições, no sentido de que elas dizem o que é preciso ser feito, mas não como se deve fazê-lo; o que requer traduções e reelaborações pelo professor.

Um outro aspecto sobre as prescrições, salientado por Amigues (2002), é o fato de que, na verdade, elas difundem o discurso, no caso da França, dos inspetores ou formadores - especialistas que, juntamente com professores de diferentes categorias de ensino e representantes das associações culturais ou profissionais compõem os “Grupos Técnicos Disciplinares”. Esses grupos são responsáveis pela elaboração dos programas escolares que, por sua vez, são retomados e discutidos no âmbito dos estabelecimentos escolares.

Já no Brasil, as prescrições advêm de uma cascata hierárquica: no nível nacional há a lei de Diretrizes e Bases, os PCNs, depois as Propostas Curriculares estaduais e municipais, as quais são retomadas/repensadas, no âmbito de cada escola, nas

orientações para o planejamento escolar e para a elaboração do plano de ensino do professor. Com relação às prescrições dirigidas ao professor de língua portuguesa do ensino fundamental II via textos oficiais, podemos dizer que, de modo geral, elas difundem os discursos de disciplinas da ciência Lingüística, produzidos e divulgados sobretudo por lingüistas. No Estado de São Paulo, o processo de elaboração e implementação da PCLP, iniciado no final da década de 1970, envolvendo técnicos da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) e representantes de professores da rede pública estadual, foi subsidiado por especialistas de universidades do Estado - USP, UNESP, UNICAMP, PUC/SP –, em sua maioria lingüistas (cf. Aparício, 1999). Com relação aos PCNs, seu processo de elaboração, iniciado em 1995, que partiu da análise dos currículos vigentes nos estados e municípios de capitais do país, também envolveu especialistas de universidades principalmente do centro-sul, além de professores, técnicos e consultores nacionais e internacionais. Vale ressaltar que, no que se refere às propostas dos PCNs para a prática de análise lingüística, como veremos no Capítulo 3, a PCLP é a principal referência.

Dentre as prescrições que regem o trabalho dos professores participantes desta investigação, consideramos as orientações para a inovação do ensino de gramática na escola apresentadas pela PCLP e pelos PCNs, procurando identificar e discutir as referências teórico-metodológicas dos estudos da linguagem que direta ou indiretamente inspiraram a elaboração desses documentos. Consideramos também as orientações dos manuais didáticos mais citados pelos professores participantes como de uso corrente para a preparação e desenvolvimento de suas aulas.

Para focalizar os fios que ligam o professor ao seu trabalho de construção dos objetos efetivamente ensinados na aula e aos instrumentos semióticos mobilizados na mediação dessa construção, nos apoiamos em estudos de Schneuwly (2002, 2005), Schneuwly, Dolz & Cordeiro (2005), Schneuwly & Wirthner (2004), Dolz, Moro & Pollo (2000) e outros pesquisadores do GRAFE (*Groupe de Recherche pour Analyse du Français Enseigné*), do Departamento de Didática de Línguas da Universidade de Genebra. Esses estudos propõem a construção de uma metodologia de análise dos objetos efetivamente ensinados em aulas de francês como língua materna, elegendo como unidade de análise os objetos efetivamente ensinados na aula, com atenção

particular aos instrumentos semióticos mobilizados pelo professor na construção desses objetos. Um objeto efetivamente ensinado, para Schneuwly (2005), é o resultado de um processo de *transposição didática interna* (Chevallard, 1991), ou seja, do processo em que os objetos a ensinar/objetos de ensino (conteúdos de ensino) transformam-se em objetos efetivamente ensinados em sala de aula. Esse processo, de acordo com Schneuwly (2000), implica uma dupla semiotização do objeto de ensino: de um lado, ele torna-se presente por meio das técnicas de ensino, materializado sob formas diversas (objetos, textos, folhas, exercícios, etc) como objeto a ser ensinado, a ser semiotizado, a partir do qual novas significações podem e devem ser elaboradas pelos alunos; de outro lado, ele é focalizado como objeto sobre o qual aquele que tem a intenção de ensinar guia/orienta a atenção do aluno, apontando/mostrando as dimensões essenciais desse objeto, por meio de procedimentos semióticos diversos. Esses dois processos – tornar presente o objeto a ensinar e apontar/mostrar as dimensões essenciais desse objeto –, assinala Schneuwly (op.cit.), são indissociáveis e se definem mutuamente. Nesse sentido, Schneuwly (op.cit.) define instrumentos semióticos como aqueles que permitem essa dupla semiotização do objeto de ensino. Nos termos do autor, esses instrumentos são de dois tipos:

*aqueles que asseguram o encontro/contato do aluno com o objeto a ensinar e aqueles que asseguram a orientação/direção da atenção do aluno. Os primeiros são, sobretudo, de ordem material (textos, exercícios, esquemas, objetos reais e muitas outras coisas), os segundos são, sobretudo, de ordem discursiva; mas o discurso pode igualmente produzir objetos a ensinar e permitir seu encontro/contato com os alunos, como também os instrumentos materiais podem assegurar, por formas específicas, a direção da atenção do aluno. (Schneuwly, 2000:23, tradução nossa)<sup>3</sup>*

Esses instrumentos e os processos que eles envolvem, de acordo com Schneuwly (2005), são específicos de cada disciplina, dado que pressupõem a existência de uma

---

<sup>3</sup> (...) ceux qui assurent la rencontre de l'élève avec l'objet et de ceux qui assurent le guidage d'attention. Les premiers sont plutôt de l'ordre du matériel (textes, exercices, schémas, objets réels, et mille autres choses), les deuxièmes plutôt de l'ordre du discours; mais le discours peut également produire des objets et permettre leur rencontre tout comme inversement du matériel peut assurer, par des formes spécifiques, le guidage de l'attention.

tradição de práticas profissionais historicamente constituídas, as quais o professor recria, re-inventa em cada aula, a cada momento em que um objeto a ensinar torna-se um objeto efetivamente ensinado.

Desse modo, essa perspectiva de análise do trabalho do professor proposta por Schneuwly (2000, 2005), além de permitir um maior conhecimento de uma das dimensões essenciais do trabalho do professor que é a dos instrumentos semióticos materiais (textos, exercícios, etc) e discursivos (definições, explicações, exposições, instruções, etc) mediadores da atividade de ensino, permite interpretar o trabalho do professor à luz da tradição e da evolução recente das práticas de ensino de língua materna, e evidenciar as formas, ao mesmo tempo constantes e variáveis, que tomam os objetos de ensino quando se tornam objetos ensinados na aula. Interessa-nos, portanto, observar, no processo de construção dos objetos ensinados, os instrumentos semióticos mobilizados, seus usos e suas funções nas aulas selecionadas para análise.

Dessa perspectiva de análise, o objeto de ensino é visto como um componente não pronto, anterior ou dado, uma vez que é introduzido, conduzido e retomado, modificando-se à medida que a aula se desenrola. Nesse sentido, consideramos o objeto de ensino como objeto de discurso, isto é, um objeto constitutivamente discursivo, construído por meios e processos lingüísticos (Mondada, 1994). Dito de outra forma, consideramos que os objetos ensinados na aula são referentes pertinentes aos participantes da aula quem, de fato, lhes atribuem propriedades específicas, tendo em vista os fins práticos da situação interacional.

Assim, para melhor compreendermos como um objeto de ensino se torna um objeto efetivamente ensinado na aula, buscamos focalizar, nos processos de referenciação aos objetos de ensino, pelo professor em sala de aula, o modo como estes são categorizados e re-categorizados no decorrer das aulas sob análise (ver Capítulo 4).

A compreensão sobre como os indivíduos categorizam, de acordo com Lakoff (1987), é essencial à compreensão sobre como pensam e agem. Isso significa que examinar os modos como os professores categorizam os objetos ensinados na aula de gramática também pode evidenciar os valores que sustentam sua visão sobre o ensino-aprendizagem da língua materna, mais especificamente o de gramática.

Estamos compreendendo as categorizações no sentido proposto por Mondada (1994) e Mondada & Dubois (2003), isto é, como construções histórica, cultural e localmente situadas, negociadas nos processos de referenciação. Mondada (1994) fala em “processos contextuais de construção de categorias”, que devem ser entendidas como fenômenos discursivos, sempre construídas numa dimensão discursivo-interacional. Nesse sentido, para essa autora, a escolha e a formulação de um objeto implica processos de categorização ligados não somente à denominação do objeto, mas especialmente à sua configuração no discurso. As categorizações realizadas nas atividades referenciais, segundo Mondada (2005), podem ser concebidas como reflexos das propriedades dos referentes, ou, ainda, como a exploração de recursos para o estabelecimento de um acordo subjetivo ou de um alinhamento, tornando, assim, pertinente, visível e presente um referente que é tratado não como um objeto do mundo, mas como um objeto de discurso. Nesse sentido, os objetos ensinados, construídos pelo professor em sala de aula, ainda que já tenham sido tradicionalmente descritos pela gramática, serão enfocados em nossa análise como objetos de discurso. A noção de exemplaridade de uma categoria, como ressalta Marcuschi (2000), não é suficiente para lhe dar estabilidade, visto que numa realização contextual essa categoria pode evocar focalizações bem diferenciadas, a depender do tipo de inserção discursiva.

Em síntese, entendemos que o percurso de construção do nosso objeto de investigação e as noções teórico-metodológicas até aqui mobilizadas representam uma tentativa de evitar reduções que simplificariam demais esse objeto.

## **1.2- Caracterização do tipo de pesquisa**

Esta investigação, que procura apreender o trabalho do professor na sala de aula, caracteriza-se como uma pesquisa qualitativo-interpretativista, no sentido proposto por Moita-Lopes (1994:331): *tem que dar conta da pluralidade de vozes em ação no mundo social e considerar que isso envolve questões relativas a poder, ideologia, história e subjetividade*. Assim, de acordo com esse autor, o objeto de investigação deve ser estudado em seu contexto natural na tentativa de se dar sentido aos fenômenos levando

em conta os significados que as pessoas lhes atribuem. E, para isso, a metodologia de natureza etnográfica – a que utilizamos neste trabalho para geração e tratamento dos dados – é bastante propícia, principalmente, quando se trata de pesquisa que envolve a sala de aula.

O método etnográfico de pesquisa foi desenvolvido originalmente pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade, através da descrição, documentação e análise de aspectos cotidianos de povos diversos. Mais recentemente, esse tipo de pesquisa passou a ser muito empregado no contexto educacional, com o objetivo de se realizarem análises sobre o processo da comunicação em sala de aula e suas implicações para o ensino, bem como sobre questões educacionais de naturezas diversas centradas, em sua maior parte, na interação professor/aluno (cf. Erickson, 1989; Rech, 1992; Moita Lopes, 1996; André, 2002). De acordo com André (2002), existe, no entanto, uma diferença de enfoque nessas duas áreas, o que faz com que certos requisitos tradicionalmente associados à pesquisa etnográfica (longa permanência do pesquisador em campo, o contato com outras culturas e o uso de amplas categorias sociais na análise dos dados) não sejam e nem necessitem ser cumpridos por investigadores de questões educacionais. Enquanto o foco de interesse dos etnógrafos é geralmente a descrição holística da cultura de um grupo social (práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados), a preocupação dos estudiosos de questões de ensino é o estudo de formas localizadas da organização social, tais como encontros face a face em uma instituição em particular – a escola (cf. Rech, 1992; André, 2002).

De modo geral, estudos etnográficos desenvolvidos em contextos de ensino, também denominados “microetnografia educacional” ou “microetnografia da sala de aula” (cf. Erickson, 1989), têm os seguintes pressupostos básicos (cf. Rech, 1992; André, 2002):

- Os problemas são estudados no ambiente natural em que ocorrem;
- O contato do pesquisador com a situação estudada é essencial e o período de tempo desse contato pode variar de acordo com os objetivos específicos do trabalho ou por decisões dos participantes da pesquisa;

- Devido ao foco em situações de interação cotidiana, a preocupação é maior com o processo, com aquilo que está ocorrendo e não com o produto ou resultados finais;

- O significado que os participantes atribuem a suas ações e às dos outros constitui uma espécie de roteiro para o pesquisador, uma vez que a perspectiva dos participantes revela o dinamismo interno das situações sociais e mostra ao pesquisador qual deve ser o foco de sua atenção especial. Sendo assim, a análise dos dados é indutiva e o pesquisador vai afinando suas hipóteses e interesses à medida em que o estudo avança;

- Todos os dados gerados são considerados relevantes, uma vez que constroem a rotina interacional. Esses dados são essencialmente descritivos e, quando reunidos, dão ao pesquisador o entendimento do problema estudado.

Essas idéias básicas da microanálise etnográfica têm norteado muitas pesquisas, em Lingüística Aplicada, sobre a sala de aula de língua, tanto materna quanto estrangeira. Algumas dessas pesquisas são ditas de “natureza” etnográfica *por colocar o foco na percepção que os participantes têm da interação lingüística e do contexto social em que estão envolvidos, através da utilização de instrumentos etnográficos, tais como notas de campo, diários, entrevistas etc.* (Moita Lopes, 1996:22)

Nesse sentido, caracterizamos nossa investigação como uma pesquisa qualitativo-interpretativista de natureza etnográfica, pois, os dados de pesquisa foram gerados por meio de instrumentos associados à etnografia, tais como: anotações de campo, questionários, relatos, entrevistas pesquisador/professor, gravação em áudio de interações pesquisador/professor e professor/alunos. Esses instrumentos foram utilizados nos diferentes momentos de interlocução que estabelecemos com os professores participantes da pesquisa. Esses momentos e os tipos de dados gerados estão descritos na seção subsequente.

Ressaltamos ainda que os dados gerados foram confrontados com base na triangulação de dados que consiste, segundo Erickson (1989), na conjugação de diferentes fontes e tipos de dados com vistas a dar conta dos significados possíveis sobre o objeto em estudo e a garantir a validade da interpretação por parte do pesquisador.

### 1.3- Metodologia de geração e análise dos dados

Para o desenvolvimento deste trabalho, estabelecemos uma interlocução com os professores participantes da pesquisa. Essa interlocução teve início no processo de geração dos dados que se deu de dois modos: **em presença**, ou seja, em encontros face a face; e **à distância**. O processo de geração dos dados em presença ocorreu, principalmente, em dois encontros, gravados em áudio, com os professores participantes. O processo de geração dos dados à distância ocorreu em salas de aula de escolas estaduais, quando os próprios professores participantes gravaram suas aulas.

No primeiro encontro com os professores participantes, tínhamos por objetivo gerar dados que nos permitissem identificar um coletivo de professores, isto é, um grupo de professores empenhados em inovar sua prática pedagógica de ensino de gramática. Esses professores seriam convidados a participar de nossa pesquisa e, portanto, de um segundo encontro, em que discutiríamos os procedimentos de gravação das aulas.

Sendo assim, num primeiro momento, através da Diretoria de Ensino local<sup>4</sup> (v. localização em anexo 1), todos os professores de língua portuguesa (aproximadamente 80 professores) das 21 escolas de ensino fundamental de 5<sup>a</sup>. a 8<sup>a</sup>. séries, jurisdicionadas a essa Diretoria, foram convidados a participar de um encontro de oito horas, com direito a abono do dia de trabalho. Tal encontro, organizado por esta pesquisadora, tinha como propósito discutir propostas de transformação do ensino da língua portuguesa, com ênfase na reflexão sobre novas abordagens de ensino de gramática, e tinha como foco as orientações dos PCNs para a prática de análise lingüística.

Com vistas a facilitar a presença de um maior número de professores, realizamos, em junho de 2002, um encontro na cidade de Birigui, onde compareceram 15 professores; e outro na cidade de Penápolis, onde compareceram 22 professores.

Nesses dois primeiros encontros, que contaram com um total de 37 professores, esclarecemos logo de início aos presentes que se tratava de um encontro cujas reflexões iriam subsidiar nossa pesquisa de doutorado. Com a anuência dos professores,

---

<sup>4</sup> Estamos nos referindo agora à Diretoria de Ensino de Birigüi que, a partir de 1999, com as medidas de enxugamento da então secretária da educação, incorporou a Diretoria de Ensino de Penápolis, ficando, também, sob sua jurisdição as escolas que pertenciam à Diretoria extinta.

apresentamos os objetivos desta pesquisa, ressaltando o fato de que nossos dados seriam obtidos a partir da observação das aulas somente de professores que estavam tentando transformar sua prática de ensino de gramática. Em função disso, pedimos aos professores que estivessem interessados em participar da pesquisa para responder a um questionário informativo (v. anexo 2). Dentre os 37 professores presentes, 30 responderam ao questionário. Esse questionário foi elaborado tendo em vista a identificação e caracterização do coletivo de professores, conforme salientamos acima, que seriam convidados a participar da pesquisa. Desse modo, os dados gerados por meio desse questionário correspondem tanto a informações de cunho mais geral ligadas à identificação dos professores (idade, sexo, período em que cursaram a licenciatura, tempo de experiência na docência, escolas e séries em que atuavam), quanto a informações mais específicas ligadas à formação e atuação desses profissionais (cursos de formação continuada frequentados, leituras realizadas, materiais utilizados nas aulas). A sistematização dessas informações será apresentada no Capítulo 2 (seção 2.1), em que caracterizamos os dados gerados pelo questionário.

Nesse primeiro encontro, também realizamos uma intervenção, selecionando, previamente, para leitura e discussão, alguns textos<sup>5</sup> que, além de terem em comum a busca do professor e/ou do estudante de Letras como interlocutor, caracterizam-se como obras de divulgação de novas concepções teórico-metodológicas de ensino da língua, principalmente aspectos relacionados ao ensino de gramática. Nossa intenção era a de provocar reflexões sobre o tema abordado nos textos e assim sensibilizar os professores para um maior engajamento nas discussões. Interessavam-nos também os modos como relacionavam o que liam com suas próprias concepções e práticas.

Desse modo, sem um roteiro pré-estabelecido, isto é, sem questões previamente elaboradas, distribuímos aos professores uma cópia de cada texto e decidimos conjuntamente que eles fariam, em pequenos grupos, a leitura do primeiro texto e, em seguida, dariam suas opiniões sobre o texto lido, levantando os questionamentos que considerassem pertinentes. Essa dinâmica ocorreu com todos os textos selecionados.

---

<sup>5</sup> Esses textos serão abordados detalhadamente no Capítulo seguinte, quando caracterizamos os dados gerados na intervenção.

Conforme pretendíamos, então, as reflexões teóricas e metodológicas trazidas por esses textos geraram muitas discussões em que os professores expressaram suas opiniões, convicções, dúvidas e dificuldades em relação à prática da análise lingüística em sala de aula. Os dados gerados nessa intervenção foram interpretados a partir da análise do conteúdo das falas dos professores que, posteriormente aos encontros, se voluntariaram a gravar suas aulas, tornando-se os participantes efetivos desta pesquisa. Essa análise será apresentada no Capítulo 2 (seção 2.2), em que caracterizamos os dados gerados na intervenção.

Ainda nesse primeiro encontro com os professores, após as discussões dos textos lidos e a título de informação, distribuímos uma relação bibliográfica incluindo publicações mais recentes sobre o ensino de língua portuguesa, principalmente as que enfocam novas abordagens de ensino de gramática (v. anexo 3).

Para procedermos, então, à identificação de um grupo de professores que seriam convidados a participar da pesquisa e de um segundo encontro, recorreremos aos dados gerados por meio do questionário informativo e aos dados gerados na intervenção que realizamos. A partir desses dados escritos e audiogravados, identificamos alguns traços explícitos comuns entre 18 dos 30 professores que responderam ao questionário informativo manifestando interesse em participar desta pesquisa. São esses traços que consideramos para compor o coletivo de professores participantes:

- tinham cursado a Licenciatura Plena em Letras entre 1992 e 1999;
- tinham no mínimo um ano de experiência no ensino de língua portuguesa de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries e/ou ensino médio, seja no ensino público e/ou particular;
- afirmavam continuar freqüentando cursos de capacitação na área de ensino de língua após a conclusão da licenciatura;
- afirmavam conhecer a PCLP e os PCNs;
- afirmavam estar tentando transformar sua prática em sala de aula;
- afirmavam organizar suas próprias aulas a partir da seleção de diversos materiais.

Assim, da mesma forma como no primeiro encontro, esses 18 professores foram convidados, através da Diretoria de Ensino, para um segundo encontro, realizado em setembro de 2002, na sede da Diretoria em Birigüi. Nesse encontro, compareceram os 18 professores convidados e o objetivo era a discussão sobre os procedimentos de

gravação das aulas. Assim, tendo em vista atender às necessidades do grupo, procuramos estabelecer algumas orientações, a saber:

- os próprios professores deveriam gravar as suas aulas de gramática<sup>6</sup>, em situações “naturalistas<sup>7</sup>”, obedecendo sua rotina normal de trabalho;

- os professores deveriam, na medida do possível, fazer anotações de informações consideradas relevantes para o desenvolvimento das aulas, tais como: fontes dos textos utilizados, manuais didáticos utilizados, referências teórico-metodológicas mobilizadas nas aulas, entre outras;

- os professores participariam de entrevistas individuais e/ou coletivas junto à pesquisadora para discussões sobre as práticas desenvolvidas nas aulas gravadas e transcritas.

É importante ressaltar que uma das decisões do grupo foi a não participação do pesquisador na gravação das aulas, considerando que, segundo eles, nossa presença iria interferir no comportamento do professor e dos alunos, comprometendo o andamento natural da aula. Um outro fator relevante que pode justificar nossa ausência nesse momento do processo de coleta dos dados é o fato de termos lecionado a disciplina “Linguística”, para a maioria dos interessados em participar da pesquisa, quando cursaram a Licenciatura em Letras. Nesse sentido, embora tenhamos reforçado nossa postura enquanto pesquisadora, nossa presença certamente influenciaria na atuação dos ex-alunos porque poderiam ter por referência nossas expectativas em relação ao potencial de desenvolvimento de suas práticas. Provavelmente isso aconteceu, mas de forma menos constrangedora.

Em função disso, ressaltamos aos professores que não pretendíamos, com este trabalho, fazer uma avaliação da competência deles no desenvolvimento de suas atividades em sala de aula. Informamos ainda que, na verdade, com este trabalho, pretendíamos estar contribuindo para uma melhor compreensão do trabalho do professor que busca a inovação a partir das orientações teórico-metodológicas que lhe são propostas. Tendo isso em vista, manifestamos nossa intenção de dar continuidade a

---

<sup>6</sup> Estamos considerando “aulas de gramática” as sessões de aula gravadas pelos professores. Essas sessões podem compreender o todo de uma ou mais aulas, ou as partes de um todo maior que corresponde a uma aula de língua portuguesa, que comumente envolve outras partes com atividades de leitura e produção de textos.

<sup>7</sup> Referem-se a situações observadas em sua manifestação natural, sem qualquer modificação ou controle por parte dos atores envolvidos.

nossa interlocução, retornando os resultados deste trabalho para os professores participantes da pesquisa, como também para os Cursos de Letras de onde eles são egressos e para as instituições que têm se incumbido da formação continuada desses professores nos últimos anos.

Por fim, dentre os 18 professores que demonstraram interesse em participar desta pesquisa, apenas 7 se voluntariaram a gravar suas aulas e a continuar nos fornecendo informações sobre suas práticas. Os 7 professores gravaram uma aula cada um. Assim, os dados gerados à distância correspondem aos dados gerados na sala de aula, isto é, às 7 aulas de gramática gravadas pelos próprios professores e transcritas por esta pesquisadora.

Ressaltamos que, embora não tenhamos acompanhado presentemente as aulas dos professores nas escolas e não tenhamos elementos objetivos para avaliar o grau de representatividade das aulas gravadas em relação ao conjunto das aulas habitualmente ministradas por esses professores, temos convicção de que as aulas gravadas representam o que esses professores têm tentado construir cotidianamente na sala de aula.

Uma caracterização geral dessas 7 aulas será apresentada no Capítulo 2 (seção 2.3). A análise das aulas propriamente dita será apresentada no Capítulo 4.

Cabe ressaltar que, após o período de gravação das aulas, ainda tivemos conversas informais com os professores participantes, através de e-mails ou face a face, quando necessitamos obter mais informações sobre os dados de sala de aula já transcritos.

Enfim, ao assumirmos a metodologia de análise interpretativa dos dados gerados, buscamos evitar nossa interpretação exclusiva dos dados, procurando apreender as subjetividades e interpretações dos professores participantes do contexto social sob investigação, como se pode verificar na caracterização dos dados de pesquisa apresentada no Capítulo 2 a seguir.

## **CAPÍTULO 2**

### **CARACTERIZAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA**

Neste Capítulo, caracterizamos o conjunto dos dados gerados nos diferentes momentos de interlocução que estabelecemos com os professores participantes da pesquisa. Primeiramente, caracterizamos os dados gerados pelo questionário informativo. Em seguida, caracterizamos os dados gerados na intervenção e, por fim, os dados gerados em sala de aula.

#### **2.1- Dados gerados pelo questionário informativo**

Conforme já apontamos no Capítulo 1 (seção 1.3), o questionário informativo foi elaborado tendo em vista gerar dados para a identificação e caracterização do coletivo de professores que seriam convidados a participar de nossa pesquisa. Nas duas seções subseqüentes (2.1.1 e 2.1.2), caracterizamos os dados gerados por esse questionário referentes ao grupo de professores que participaram efetivamente da pesquisa gravando suas aulas. Chamamos dados gerais os dados de identificação dos professores participantes e dados específicos os dados referentes à formação continuada e à atuação profissional.

##### **2.1.1- Dados gerais**

A partir das informações de cunho mais geral obtidas pelo questionário informativo, elaboramos o Quadro I<sup>8</sup>, a seguir, onde apresentamos dados dos 7 participantes<sup>9</sup> referentes a: idade, sexo, período de graduação, tempo de experiência na docência, escolas e séries em que atuam.

---

<sup>8</sup> Optamos por apresentar os professores em uma ordem decrescente de acordo com o tempo de experiência no ensino.

<sup>9</sup> Os nomes dos professores participantes são fictícios.

**Quadro I- Dados Gerais dos professores participantes**

Professor	Sexo	Idade	Período de graduação/Instituição (Pública/Privada)	Tempo de experiência no ensino (anos)	Rede e nível de ensino
Eni	F	32	1992-1995/Privada	7	pública/fundamental e médio
Dani	F	28	1994-1997/Privada	6	pública e privada/fundamental
Oto	M	32	1995-1998/Privada	6	pública e privada/fundamental
Aline	F	28	1996-1999/Privada	5	pública e privada/fundamental
Jade	F	39	1993-1996/Pública Federal	4	pública/fundamental
Diva	F	27	1992-1995/Privada	3	pública/fundamental e médio
Carla	F	30	1994-1997/Privada	2	pública/fundamental e médio

Conforme indica o Quadro I acima, podemos caracterizar os professores participantes como sendo, em sua maioria, do sexo feminino (seis dos sete participantes), com idade entre 27 e 39 anos, formados em Letras nos últimos 10 anos (1995-1999). Exceto um professor<sup>10</sup>, todos os outros cursaram a Licenciatura em cursos noturnos oferecidos por instituições privadas da região. Na época em que geramos os dados, o tempo de experiência dos professores em sala de aula variava entre 2 e 7 anos e todos lecionavam em escolas públicas no ensino fundamental. Apenas três professores atuavam também no ensino médio da rede pública e outros três lecionavam também em escolas privadas no ensino fundamental II.

A partir de informações obtidas em conversas informais com os professores durante o preenchimento do questionário, constatamos que os cursos de Licenciatura em Letras que freqüentaram possuem as seguintes características em comum:

- duração de 7 a 8 semestres;
- habilitação em Português/Inglês;
- grade curricular que contempla conteúdos básicos ligados à área dos estudos lingüísticos e literários e conteúdos de formação profissional ligados à prática de ensino;

<sup>10</sup> Esse professor foi formado pela Universidade Federal de Mato Grosso Sul.

- carga horária de estágios entre 200 e 300 horas, realizados em escolas públicas e particulares;

Cabe ressaltar aqui que o curso de Licenciatura em Letras, de onde são egressos 5 dos 7 participantes, já foi focalizado em nossa dissertação de mestrado (cf. Aparício, 1999). Nesse trabalho, considerando os planos de ensino elaborados entre 1987 e 1997 para as disciplinas “Língua Portuguesa”, “Linguística” e “Prática de Ensino de Português”, desenvolvemos uma análise das concepções de gramática e de ensino de gramática veiculadas por essas disciplinas nesse espaço de 10 anos. Essa análise nos permitiu constatar que as questões discutidas no Curso de Letras nesse período (que abrange também o período em que se graduaram os participantes da presente pesquisa) orientaram-se pelos manuais de Gramática Tradicional, principalmente no que se refere à disciplina “Língua Portuguesa”. Em relação à disciplina “Prática de Ensino de Português”, constatamos que, embora a PCLP e outros textos de apoio para a implementação dessa proposta, publicados pela SEE-SP, tenham sido levados para a sala de aula a partir da segunda metade da década de 1990, não houve nas aulas dessa disciplina qualquer problematização dos conceitos tradicionais de gramática e de ensino de gramática. Já na disciplina “Linguística” esses conceitos foram problematizados, porém as diferenças de orientação entre as propostas não foram abordadas. Para o professor dessa disciplina o importante era reproduzir as contribuições da Linguística teórica para a renovação do ensino de língua e de gramática, pois acreditava que, de posse desses conhecimentos, os futuros professores poderiam desenvolver quase que inevitavelmente práticas renovadoras desse ensino em sala de aula.

Sendo assim, não podemos afirmar que esse curso de Letras não tenha oferecido pelo menos uma bibliografia mais atualizada de divulgação de conceitos linguísticos. Mas, a despeito disso, não podemos deixar de considerar também que a disciplina “Linguística”, entre 1987 e 1997, era ministrada no início do Curso (nos 4 primeiros semestres) e com uma carga horária bem reduzida (216 h/a) se comparada à carga horária da disciplina “Língua Portuguesa” (432 h/a). Com isso, as orientações divulgadas pela disciplina “Linguística”, em relação ao ensino de língua portuguesa sob novas perspectivas acabavam se perdendo ao longo dos últimos semestres, em meio à

formação mais tradicional imposta pelas disciplinas “Língua Portuguesa” e “Prática de Ensino de Português”.

De qualquer forma, depoimentos dos participantes da atual pesquisa, no que se refere à sua formação inicial, sinalizam uma tendência ainda muito tradicional na formação oferecida pelos Cursos de Letras de onde são egressos, tanto no âmbito das disciplinas que compõem os conteúdos básicos, quanto no das que compõem os conteúdos ligados à prática. Segundo a maioria dos professores, sobretudo aqueles formados na primeira metade da década de 1990 (5 dos 7 participantes), foi através das Orientações Técnicas<sup>11</sup> e/ou de Cursos de Capacitação realizados pela Diretoria de Ensino que eles começaram a ter acesso às novas orientações teórico-metodológicas de ensino de língua portuguesa.

Com relação às escolas onde lecionavam os professores participantes, conforme demonstra o Quadro I, vemos que todos lecionavam em escolas públicas estaduais e três em escolas privadas. As escolas públicas estão localizadas em dois municípios diferentes (4 em Penápolis e 2 em Birigüi). O mesmo ocorre com as escolas particulares, isto é, uma localiza-se no município de Penápolis e outra no de Birigüi.

Dentre as 6 escolas públicas, 3 são as mais tradicionais de suas respectivas cidades, estão localizadas no centro e oferecem tanto o ensino fundamental de 5<sup>a</sup>. a 8<sup>a</sup> séries quanto o ensino médio. As outras 3 são menores e mais afastadas do centro, onde funciona apenas o ensino fundamental de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries.

Quanto às escolas privadas, uma é a mais tradicional da cidade e, sob direção e orientação de Irmãs Franciscanas, oferece desde o ensino básico até o ensino médio. A outra é uma escola nova, em funcionamento a partir de 1996 com ensino básico e fundamental de 1<sup>a</sup>. a 8<sup>a</sup>. séries. Denominada Cooperativa de Ensino, essa escola tem os pais como responsáveis pela sua estrutura de funcionamento administrativo. As questões pedagógicas são de responsabilidade do diretor e do coordenador pedagógico.

Em síntese, a partir do conjunto dos dados gerais gerados pelo questionário informativo, podemos caracterizar o coletivo de professores participantes desta pesquisa

---

<sup>11</sup> São encontros de um dia, com duração de aproximadamente 8 horas, promovidos pelas Diretorias de Ensino destinados à capacitação docente. As Orientações Técnicas para os professores de Língua Portuguesa desenvolvidas entre o final dos anos 80 e primeira metade dos anos 90 visavam principalmente a implementação da PCLP.

como sendo um grupo relativamente jovem (27-39 anos); com formação em Letras realizada na década de 1990 e ainda bastante tradicional; com experiência entre 2 e 7 anos no ensino fundamental II da escola pública estadual paulista.

### 2.1.2- Dados específicos

O questionário informativo preenchido pelos professores no primeiro encontro também nos forneceu dados sobre sua formação continuada e atuação profissionais (v. quadro de cada professor em anexo 4), a saber:

-(1) cursos realizados nos últimos 5 anos (1998-2002), subdivididos em **Capacitação** (referente a cursos promovidos por instâncias de capacitação docente vinculadas às instituições de ensino onde atuam), **Extensão** (referente a cursos promovidos por outras instâncias, não especificamente voltadas à capacitação docente) e **Especialização** (referente à modalidade de pós-graduação Lato Sensu);

-(2) leituras de textos de divulgação de conhecimentos sobre língua e ensino de língua materna realizadas nos últimos 5 anos (1998-2002), ou seja, de textos e/ou autores que os professores se lembraram, no momento de preencher o questionário informativo, de ter lido no período indicado;

-(3) materiais didáticos utilizados e/ou consultados para a preparação e desenvolvimento das aulas.

#### 2.1.2.1- Cursos realizados

Quanto aos cursos realizados, todo o grupo participou de *Orientações Técnicas* desenvolvidas pela Diretoria de Ensino. Segundo informações dos próprios professores, esses encontros costumavam ser realizados bimestralmente ou semestralmente, dependendo da disponibilidade dos Assistentes Técnico-Pedagógicos (ATPs)<sup>12</sup> da Diretoria de Ensino, os encarregados dessa modalidade de capacitação docente. Nessas

---

<sup>12</sup> São profissionais que atuam na área pedagógica das Diretorias de Ensino, tendo, entre outras funções, a de repassar aos professores as orientações recebidas em outras instâncias de capacitação: Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), Órgãos educacionais e Universidades envolvidas em projetos de capacitação de docentes de escolas públicas estaduais.

orientações, ainda segundo os professores, discutiam-se diferentes assuntos que iam desde questões referentes à análise de dados quantitativos, como resultados do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), a questões referentes à melhoria da qualidade do ensino público, como o desenvolvimento de Projetos Pedagógicos.

Além das *Orientações Técnicas*, a maioria do grupo (**Eni, Jade, Oto, Aline**) também realizou cursos do *Projeto de Educação Continuada*. Esse projeto, idealizado pela SEE-SP, solicitando serviços das Universidades, desenvolveu-se na Diretoria de Ensino em questão, no período entre 1996 e 1999. Tinha por objetivo básico *promover o desenvolvimento profissional dos educadores da rede pública estadual, constituindo um corpo técnico capaz de implementar um novo modelo de escola com vistas a reverter o quadro atual de fracasso escolar, assegurando à clientela acesso, permanência e aprendizagem bem sucedida*. (SEE-SP, 1996) Dessa forma, através de cursos oferecidos pelas Universidades envolvidas, os professores receberam orientações que, segundo os participantes desta pesquisa, proporcionaram ampla discussão de suas realidades, com sugestões de novas e melhores práticas escolares.

Ainda em relação aos cursos de capacitação realizados pelos participantes, três professores (**Jade, Oto, Carla**) participaram de cursos de capacitação relacionados ao *Projeto Correção de Fluxo*. Esse projeto teve início na SEE-SP em 1996, tendo como referência os resultados positivos de sua primeira implantação no Estado do Paraná. Ainda em vigência na rede estadual paulista, o projeto tem como principal objetivo subsidiar propostas de atuação que têm como meta corrigir as defasagens idade/série de alunos de 5<sup>a</sup>. a 8<sup>a</sup> séries. Em outras palavras, a *Correção de Fluxo* visa a oferecer alternativas de práticas que propiciem ao aluno condições de atingir o nível de desenvolvimento correspondente a sua faixa etária e o posterior prosseguimento de seus estudos. Assim, os professores das disciplinas em que os alunos têm apresentado maiores problemas de aprendizagem e resultados negativos de avaliação recebem orientações com material de apoio contendo sugestões de conteúdo. De acordo com depoimentos dos participantes, a boa qualidade do material oferecido e as boas condições de aplicabilidade permitem que a proposta seja utilizada nas classes convencionais, onde normalmente não há defasagem de idade/série. Na ausência de

melhores propostas, eles dizem utilizar frequentemente esse material em suas aulas, inclusive nas aulas de gramática.

Ainda com relação a cursos de capacitação, apenas dois professores (**Jade, Carla**) participaram de cursos sobre o *Projeto Salto para o Futuro*, um projeto baseado na difusão de programas interativos voltados para a reciclagem de professores; e um professor (**Carla**) participou de cursos sobre o *Projeto Informática Educacional*, o qual visa ampliar a utilização da informática como mais uma ferramenta pedagógica na escola.

Em relação aos cursos de extensão, apenas três professores (**Eni, Aline, Diva**) realizaram cursos que, apesar de não serem voltados especificamente para a capacitação docente, envolvem questões sobre o ensino da língua. Dois deles (**Eni, Aline**) realizaram cursos para correção de redação em provas de concursos (PUC/Campinas e ENEM) e o outro (**Diva**), como participante de um Seminário internacional de literatura infantil e juvenil, fez mini-cursos.

Por fim, em relação a cursos de Especialização, modalidade de pós-graduação *Lato Sensu*, oficializada pelo Conselho Nacional de Educação, com carga horária mínima de 360 horas, três professores (**Eni, Aline, Diva**) obtiveram tal formação. Dentre os três, a professora **Diva** realizou uma Especialização mais voltada para o ensino da língua portuguesa em sala de aula; a professora **Aline** um curso mais voltado para a teoria lingüística e a professora **Eni** um curso que enfocou questões de linguagem mais voltadas para a Educação Especial, ou seja, para o ensino de alunos portadores de deficiência.

De modo geral, em relação à formação continuada, podemos caracterizar o coletivo de professores que participaram de nossa pesquisa como um grupo de profissionais que, após a conclusão da graduação (entre 1995-1999), frequentaram cursos voltados para o âmbito escolar, enfocando, sobretudo, questões de ensino de língua materna, sejam esses cursos apenas de capacitação (**Jade, Dani, Oto, Carla**), sejam de capacitação, extensão e especialização (**Eni, Aline, Diva**).

### 2.1.2.2- Leituras realizadas

Quanto às leituras realizadas pelos participantes, conforme já assinalamos, os professores, no questionário informativo, indicaram de memória as obras de divulgação de conhecimentos sobre língua e ensino de língua lidas nos últimos 5 anos (1998-2002). Por isso, não foi possível identificar as leituras que foram indicadas pelos cursos realizados e as leituras que foram realizadas por iniciativa própria do professor. De qualquer modo, as referências bibliográficas citadas abrangem diferentes domínios relacionados ao ensino da língua - leitura, texto, gramática, alfabetização, livro didático - sendo que algumas foram lidas por mais de um e outras por apenas um professor.

Há publicações que foram lidas por quase todo o grupo de participantes. Seis professoras (**Eni, Jade, Dani, Diva, Aline, Carla**) dizem ter lido *A Coesão Textual* (1989) de Ingedore G.V. Koch e *A Coerência Textual* (1990) de Ingedore V. Koch & L.C. Travaglia. Segundo depoimentos dos professores que leram essas duas obras, no Curso de Letras e/ou em Cursos de capacitação e/ou Especialização, estas são leituras importantes e que ajudam muito o professor no dia-a-dia da sala de aula, *dão uma idéia de como trabalhar a gramática mais contextualizada ... em função da construção do texto ... do sentido do texto ... para dar coesão e coerência ao texto...* (Professora **Aline**). De fato, são duas obras de divulgação dos conhecimentos da área da Linguística Textual muito consideradas no contexto do ensino de língua portuguesa, certamente em função de sua especificidade, que é a de tornar acessíveis ao estudante de Letras ou ao professor de língua portuguesa novas teorias e concepções produzidas no campo científico de estudos da linguagem.

Seguindo essa mesma idéia de divulgar novas orientações teórico-metodológicas para o ensino da língua portuguesa, uma outra publicação também figura entre as leituras recorrentes. Dentre os sete participantes, quatro (**Eni, Jade, Diva, Aline**) afirmam ter lido *O texto na sala de aula*, organizado por João Wanderley Geraldi, sendo que três citaram a versão antiga (1984) da referida obra e um a nova versão (1997). Ainda que na última versão três novos artigos tenham substituído dois artigos da primeira versão, essa coletânea organizada por Geraldi apresenta novas concepções de língua, texto, leitura e gramática que, baseadas em uma perspectiva interacionista,

visam o contexto pedagógico, ou seja, são orientações voltadas para a prática de leitura, produção de texto e análise lingüística.

Uma outra publicação que também é recorrente nas indicações pelos professores das leituras realizadas é *Língua e Liberdade* (1993) de Celso Pedro Luft. Três professores (**Dani, Oto, Carla**) citaram esta obra entre suas leituras e, segundo seus depoimentos, essa leitura, realizada no Curso de Letras que freqüentaram na mesma Faculdade, foi muito significativa para a reformulação de suas idéias em relação ao ensino de gramática. Isto é expresso pelo próprio autor, na apresentação do livro, quando diz:

*Dirigido contra um ensino gramaticalista da língua materna (...) espero que [o livro] promova debates, estudos e pesquisas em busca de reformulações, por um ensino que faça o aluno desenvolver-se, não encolher-se convencido de que nada sabe. (Luft, 1993:12)*

Considerando esse objetivo do autor que, adotando uma perspectiva do gerativismo chomskyano, propõe a consideração da gramática internalizada da criança no contexto do ensino/aprendizagem da língua materna, podemos afirmar que esta é mais uma publicação, lida pelos participantes, cujo objetivo principal é divulgar conhecimentos da teoria lingüística aos alunos de Letras e professores de língua.

Por fim, ainda cabe ressaltar uma publicação indicada como leitura realizada por dois professores participantes (**Aline, Carla**): *Linguagem, escrita e poder* (1991) de Mauricio Gnerre. Esse autor, preocupado com problemas que envolvem o processo de aquisição da escrita, apresenta reflexões sobre a língua, considerando elementos de natureza política, histórica e antropológica. Dessa forma, de uma perspectiva bem mais teórica, diferentemente das outras publicações comentadas acima, o autor não propõe modelos ou sugestões metodológicas de ensino/aprendizagem, e sim procura fornecer subsídios para reflexões que podem contribuir para a resolução de problemas no contexto pedagógico, sobretudo no que se refere ao ensino da língua escrita.

Além dessas publicações indicadas como tendo sido lidas por mais de um participante, há obras que foram apontadas por apenas um professor. Dentre essas, há tanto as que representam leituras mais teóricas, de introdução de conhecimentos

produzidos no campo da Lingüística, quanto as mais voltadas para o contexto de ensino, ou seja, com perspectivas de aplicação didática. Dentre as primeiras, aparecem as seguintes: *Semântica* (1985) de Rodolfo Ilari e João Wanderley Geraldi (Professor **Oto**), *O que é Lingüística* (1986) de Eni P. Orlandi (Professora **Aline**), *Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura* (1989) de Ângela Kleiman (Professora **Jade**), *A Língua de Eulália – novela sociolingüística* (1997) de Marcos Bagno (Professora **Aline**) e *Preconceito Lingüístico* (1999) também de Marcos Bagno (Professora **Carla**). Dentre as últimas, há publicações que trazem explicitamente sugestões para a prática em sala de aula, como por exemplo: *O Jornal na sala de aula* (1989) de Maria Alice Faria e *Pesquisa na escola – o que é, como se faz* (1998) de Marcos Bagno (ambas lidas pelo Professor **Oto**), *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º. E 2º. graus* (1996) de L.C. Travaglia (Professora **Aline**); como também publicações que trazem resultados de pesquisas sobre o ensino de língua e que têm como objetivo principal o estudo e a reflexão sobre práticas reais de aulas de leitura e/ou produção de textos, tais como: *Aprender e ensinar com textos – Volumes 1, 2 e 3* (1997) coleção coordenada por Lígia Chiapini e *Oficina de leitura: teoria e prática* (1993) de Ângela Kleiman (ambas citadas pela Professora **Diva**).

Além dessas, ainda aparecem obras que tematizam o contexto da alfabetização, como três leituras indicadas pela professora **Eni** que se referem a novas concepções teórico-metodológicas do processo de aquisição da língua escrita, quais sejam: *A criança na fase inicial da escrita – a alfabetização como processo* (1988) de Ana Luiza Smolka, *E as crianças eram difíceis... A redação na escola* (1987) de Eglê Franchi, *Uma proposta para o novo milênio: o pensamento interacionista sobre alfabetização* (1999) de Maria do Rosário L. Mortatti. Também relacionada às mais recentes concepções de alfabetização é a obra *Psicogênese da língua escrita* (1984) de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, que a professora **Jade** afirmam ter lido. Ainda seguindo essa mesma vertente da alfabetização, aparece uma obra de Paulo Freire - *A Importância do ato de ler* (1987) – sobre uma experiência inovadora com alfabetização de adultos, indicada pela professora **Aline**.

Finalmente, entre as leituras ditas realizadas pelos participantes, há artigos publicados em revistas da área de ensino, relacionados a análises de livros didáticos de

português, a saber: *Um olhar sobre o livro didático* (1996) de Magda B. Soares, *A concepção de língua e gramática nas produções didáticas* (1997) de Luiz Percival L. Brito, *Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua?* (1996) de Luiz Antônio Marcuschi. Esses artigos foram citados pela professora **Diva**.

Resumindo, em relação às referências bibliográficas sobre o ensino de língua portuguesa, as quais os professores participantes se lembraram de ter lido nos últimos cinco anos (1998- 2002), podemos constatar que o grupo todo apontou um total de 39 leituras realizadas, sendo 23 publicações diferentes, dentre as quais 5 são recorrentes. Cabe ressaltar que a professora **Dani** foi a que indicou o menor número de leituras (3 obras) e as professoras **Diva** e **Aline**, o maior número (8 obras cada uma). Relacionando esses dados às informações sobre os Cursos realizados, é possível inferir que a quantidade de leituras realizadas está ligada à participação em Cursos, realizados também nos últimos cinco anos, pois a professora **Dani** é a única que só participou de Orientações Técnicas na Diretoria de Ensino e as professoras **Diva** e **Aline** são dois dos três participantes da pesquisa que, além de terem participado de cursos de capacitação e extensão, realizaram Cursos de Especialização *Lato Sensu*.

Quanto ao conteúdo das leituras apontadas pelo grupo, podemos concluir que esse coletivo de professores obteve, de alguma forma, informações sobre novas orientações teórico-metodológicas para o ensino de Língua Portuguesa. Prova disso também é que as datas das publicações indicadas estão entre 1984 (*O texto na sala de aula*, organizado por J.W. Geraldi) e 1999 (*Preconceito Lingüístico* de Marcos Bagno), isto é, obras publicadas nos últimos 20 anos.

Vale lembrar que as obras mais indicadas pelos professores não são as que estão mais presentes em sua prática em sala de aula. Tal fato poderá ser verificado nas falas dos professores e na análise das suas aulas, quando identificarmos a referência explícita ou implícita a fontes não citadas por eles no questionário informativo, sobretudo a obras de Perini (1985a, 1996, 1997), autor não citado pelos participantes no questionário informativo.

### 2.1.2.3- Materiais didáticos utilizados

Em relação aos materiais utilizados pelos participantes para o desenvolvimento de suas aulas, há dois tipos diferentes de publicações: as essencialmente didáticas e as de outras fontes não-didáticas. Como publicações essencialmente didáticas estamos compreendendo os materiais originalmente concebidos e realizados com o objetivo de servirem ao ensino; e quanto às publicações não-didáticas estamos considerando os materiais cuja criação tem outros objetivos que não o ensino, mas são utilizados para ensinar, como por exemplo, textos jornalísticos, de divulgação científica, etc.

A partir, então, dessa categorização, observamos que a maior parte do grupo (**Eni, Jade, Dani, Aline, Carla**) indicou tanto a utilização de publicações didáticas quanto a de não-didáticas para a preparação de suas aulas. Dois professores (**Oto, Diva**) disseram utilizar somente materiais didáticos em suas aulas.

Em relação aos materiais essencialmente didáticos citados pelos professores, aparecem quatro categorias: 1) os livros didáticos direcionados ao ensino fundamental de 1<sup>a</sup>. a 4<sup>a</sup>. séries; 2) os direcionados ao ensino fundamental de 5<sup>a</sup>. a 8<sup>a</sup>. séries; 3) os direcionados ao ensino médio; e 4) as gramáticas pedagógicas. Os direcionados ao ensino de 5<sup>a</sup>. a 8<sup>a</sup>. séries representam 60% das referências didáticas indicadas, em oposição a 22% das gramáticas pedagógicas, 15% de ensino médio e 3% de 1<sup>a</sup>. a 4<sup>a</sup>. séries.

Considerando que os livros didáticos de 5<sup>a</sup>. a 8<sup>a</sup>. séries são os materiais didáticos mais utilizados pelos participantes para a preparação e desenvolvimento de suas aulas, optamos por apresentar uma breve caracterização desses livros<sup>13</sup> tomando como referência as análises, concernentes à área de língua portuguesa, já apresentadas pelo PNLD, programa desenvolvido pelo MEC, que analisa, adquire e distribui livros didáticos para as escolas públicas brasileiras. Essa nossa opção se deve ao fato dessas avaliações, de acordo com o *Guia do Livro Didático – PNLD/2002*<sup>14</sup>, estarem baseadas

---

<sup>13</sup> No Capítulo 3, desenvolveremos uma análise mais detalhada do trabalho com os conhecimentos lingüísticos apresentados pelos dois livros didáticos, recomendados pelo MEC, mais citados pelos professores participantes.

<sup>14</sup> Esta é uma publicação do MEC, distribuída gratuitamente a todas as escolas públicas do país, onde são apresentados os critérios para a avaliação dos livros didáticos e as análises dos livros recomendados para a escolha dos professores.

nos objetivos do ensino de língua portuguesa propostos pelos PCNs e em critérios, definidos pelas próprias equipes avaliadoras, aplicados aos principais domínios da área: Leitura, Produção de Textos, Linguagem Oral e Conhecimentos Lingüísticos, relativos ao discurso, ao texto e à descrição gramatical, tendo em vista as mais recentes contribuições de especialistas para essas áreas.

Em relação aos livros didáticos do ensino fundamental de 5<sup>a</sup>. a 8<sup>a</sup>. Séries citados pelos participantes, constatamos que mais da metade dessas coleções (7 entre 12) foram avaliadas e recomendadas pelo MEC através do PNLD/2002 (v. referências de livros didáticos em negrito anexo 4). Nesse Programa, de acordo com Rojo (2003), foram inscritas 37 coleções, as quais foram analisadas e classificadas em 3 grupos: **(1) Excluídas (36%)** – caso em que as coleções não atendem aos princípios e critérios estabelecidos e, portanto, não são compradas e distribuídas às escolas; **(2) Recomendadas (22%)** – menção atribuída às coleções que apresentam propostas para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa em seus diferentes domínios e que atendem satisfatoriamente aos princípios e critérios estabelecidos; **(3) Recomendadas com ressalva (42%)** – menção atribuída às coleções que não preenchem adequadamente tais requisitos e merecem ressalvas nas atividades propostas para um ou mais domínios do ensino-aprendizagem da língua.

Tendo em vista essa classificação, verificamos que o livro didático indicado pela maioria do grupo (**Eni, Jade, Dani, Diva, Aline, Carla**) foi avaliado pelo PNLD/2002 como “recomendado”. Trata-se do *ALP – Análise, Linguagem e Pensamento*<sup>15</sup>. No que se refere aos conhecimentos lingüísticos – o que mais nos interessa nas coleções citadas pelos professores - essa coleção, segundo o *Guia* do PNLD,

*privilegia o uso da língua e não se volta para o ensino da teoria gramatical tradicional porque não é esse o objetivo da coleção. As atividades com a gramática são leves, sempre relacionadas ao texto, e procuram levar o aluno a perceber os efeitos de sentido proporcionados pelo uso dos recursos lingüísticos (...) A coleção, no entanto,*

---

<sup>15</sup> Lembramos que a coleção avaliada pelo PNLD/2002 refere-se à primeira edição, publicada em 1993; a segunda edição reformulada, publicada em 2000, não foi inscrita nesse programa. Quando os professores participantes citaram essa coleção no questionário informativo não indicaram a edição. Já nas entrevistas com esses professores eles afirmaram conhecer o ALP “novo”, mas era o primeiro ALP que eles ainda utilizavam, pois ainda era muito restrita a distribuição pela editora da nova edição.

*não dispensa o uso da nomenclatura e dos conceitos tradicionais. Apesar disso, esses conceitos e terminologia são expostos e explicados. (...) A abordagem metodológica foge do tradicional: em vez de dar o conceito, alguns exemplos e depois propor exercícios, a coleção primeiro convida o aluno a observar o fato lingüístico em foco e a discuti-lo com o professor e os colegas, para depois apresentar a conceituação e, posteriormente, propor atividades de aplicação. A coleção não tem a organização tradicionalmente consagrada em termos de articulação e progressão de conteúdos. Por exemplo, por vezes um exercício lida com um termo que só será conceituado em momento posterior. (p.23)*

Além do *ALP*, outras seis coleções apontadas pelos professores foram avaliadas e classificadas pelo PNLD. Uma coleção bastante indicada pelos professores (**Eni, Aline, Carla e Jade**) é *Tecendo Textos – Ensino de Língua Portuguesa através de projetos*. Também classificada como “recomendada”, quanto aos conhecimentos lingüísticos, segundo análise do PNLD, propõe um trabalho voltado para o desenvolvimento consciente, por parte do aluno, das habilidades de uso da língua. Embora tome como objeto de ensino a gramática tradicional – classes de palavras, sua flexão e derivação; os termos da oração; a estrutura sintática do período - a coleção não investe na mera transmissão de conteúdos nem em exercícios do tipo siga o modelo. Pela análise do *Guia*,

*Os conceitos gramaticais vão sendo tratados na medida em que são oportunizados pelos textos em foco, coerentemente com a proposta da coleção de privilegiar o uso da língua, e não o estudo da frase e da palavra descontextualizado. (...) Como apoio para o trabalho docente e de seus alunos, os quatro livros incluem um apêndice com “Tabelas gramaticais para consulta”. (p.55)*

A coleção *Olhe a língua!*, citada por dois professores (**Aline e Carla**) também está entre os recomendados pelo MEC. O trabalho com os conhecimentos lingüísticos proposto por essa coleção foi analisado pelo PNLD como sendo temático, ou seja, as atividades são centradas no tema de cada volume. Além disso, são desenvolvidos conteúdos de gramática normativa relacionados a seus usos no discurso. Em suma, a

análise demonstra que o tratamento dado aos conhecimentos lingüísticos por essa coleção envolve tanto aspectos de gramática normativa quanto das teorias da linguagem mais recentes. (p.50)

Ainda dentre os sete livros didáticos citados, aprovados pelo MEC, há quatro coleções que foram classificadas como “recomendados com ressalvas”. Indicada por dois professores (**Dani, Oto**), a coleção *Oficina de textos – leitura e redação* de Denise M Souza e Rosa M.C. Riche, embora tenha recebido tal classificação em função de apresentar uma abordagem desequilibrada entre os conteúdos explorados (privilegia, por exemplo, o ensino da redação em detrimento da leitura, conhecimentos lingüísticos, linguagem oral), não tem por objetivo o trabalho de sistematização gramatical. Segundo análise do PNLD, *as poucas situações de reflexão lingüística que aparecem nos volumes estão voltadas diretamente para a produção de textos, orientando, principalmente, para o conhecimento e domínio do uso dos articuladores de frase e dos parágrafos e para construção de orações.* (p.87)

Já as três coleções restantes recomendadas com ressalvas, em relação ao tratamento dado aos conhecimentos lingüísticos, baseiam-se exclusivamente na gramática tradicional normativa, obedecendo a mesma seqüência de conteúdos dos manuais de gramática pedagógica: fonética, morfologia e sintaxe. Essas coleções, indicadas cada uma por um professor, são: *A palavra é sua* (Professora **Carla**); *Palavra aberta* (Professora **Diva**); *Tudo da trama, tudo dá trama* (Professora **Jade**).

Conforme já afirmamos acima, além desses oito livros didáticos aprovados pelo MEC, ainda aparecem, entre as indicações dos professores, coleções que não constam entre as recomendadas pelo PNLD/2002. Como não existem informações oficiais sobre quais foram as 37 coleções enviadas aos pareceristas, resta-nos saber que a exclusão de 36% das coleções avaliadas se deu ou por não atenderem aos critérios estabelecidos pela comissão avaliadora ou por realizarem de forma muito inadequada tais critérios. Sendo assim, mesmo que essas coleções citadas pelos professores estejam ausentes do PNLD/2002 pelo fato de não terem sido enviadas para a avaliação, acreditamos que, caso o tivessem, seriam recomendadas com ressalva ou não seriam recomendadas, pelo menos em relação ao trabalho com os conhecimentos lingüísticos. A coleção *Palavras e Idéias*, por exemplo, é a mais recorrente (**Jade, Dani, Oto, Carla**) dentre as indicações

dos professores de coleções não recomendadas pelo PNLD/2002. Nessa coleção, os aspectos relacionados aos conhecimentos lingüísticos se referem somente à gramática tradicional, obedecendo a mesma seqüência de conteúdos dos manuais de gramática. Essas mesmas características são encontradas na coleção *Linguagem e participação*, indicada pela professora **Jade**.

Uma outra coleção que não figura entre as recomendadas pelo MEC e indicada por apenas uma professora (**Diva**) é *Português através de textos*, em que a base do trabalho com os conhecimentos lingüísticos é também a gramática tradicional mas, segundo a autora, *o método utilizado é o da Lingüística Estrutural Distributiva: as frases são analisadas como estruturas, que são arranjos ou distribuições de palavras*. (p.15) Ainda de acordo com a autora, embora a N.G.B. seja respeitada na coleção, por ser didaticamente recomendável não afastar os alunos da padronização gramatical ainda em uso no país, apenas as estruturas lingüísticas básicas do português são objeto de estudo, além da nomenclatura gramatical ser considerada inteiramente secundária nas atividades gramaticais propostas.

Ainda entre as coleções citadas pelos professores e não recomendadas pelo PNLD/2002, aparecem duas que apresentam somente atividades de produção textual: *Vamos Escrever?* citada por dois professores (**Dani, Oto**) e *Aulas de Redação*, apontada por apenas um professor (**Dani**).

Em relação aos materiais não-didáticos indicados pela maioria dos professores, foram citados jornais, revistas, músicas, materiais de vestibulares e de concursos. Não sendo possível recuperar as fontes desses materiais, pois nem mesmo os professores tinham essas informações na ocasião do preenchimento do questionário, optamos por caracterizar esses dados pontualmente, quando eles aparecerem nas aulas consideradas em nossa análise.

Em síntese, podemos considerar que o grupo de professores participantes desta pesquisa afirma consultar e utilizar principalmente livros didáticos de 5<sup>a</sup>. a 8<sup>a</sup> séries para a preparação de suas aulas, e que a maioria dos livros citados por esses professores foi avaliada e recomendada pelo PNLD/2002. Apesar de essa classificação positiva do PNLD, a partir de nossa observação superficial do tratamento dado aos conhecimentos lingüísticos pelos manuais didáticos citados pelos participantes, vemos que a principal

referência ainda é a da gramática normativo-descritiva, com exceção de alguns manuais que tendem a incorporar novas orientações para o ensino de gramática.

Vale lembrar que, em uma análise de livros didáticos de Língua Portuguesa recomendados pelo PNLD/2002, Bräkling (2003) constata que, embora o trabalho com os conhecimentos lingüísticos tenha sido o segundo item mais bem avaliado, os livros classificados quase não propõem atividades de exploração epilingüística, não privilegiam a reflexão sobre os usos da língua, não orientam o trabalho com os conteúdos para a reflexão e não exploram conhecimentos pragmáticos/discursivos ou textuais. Uma explicação para essa incoerência, de acordo com a pesquisadora, pode ser o fato de que a avaliação dos livros didáticos se dá não apenas na relação estabelecida entre os livros e os referenciais teórico-metodológicos, mas também entre os próprios livros. O que nos leva a crer que a avaliação do PNLD/2002 pode estar considerando avançadas algumas propostas de trabalho com os conhecimentos lingüísticos apenas em relação às propostas de outros livros.

Em síntese, a partir do conjunto dos dados de formação continuada gerados pelo questionário informativo, podemos considerar o coletivo de professores empenhados em transformar sua prática pedagógica de ensino de gramática – participantes desta pesquisa- como um grupo de profissionais que: frequentou cursos de formação continuada após a Licenciatura em Letras; teve acesso às novas orientações teórico-metodológicas para o ensino de língua materna produzidas em diferentes disciplinas da Lingüística, via cursos frequentados e/ou textos lidos oficiais ou de divulgação; não segue um manual didático específico na aula, mas utiliza, dentre outros materiais, livros didáticos do ensino fundamental II (5<sup>a</sup>. a 8<sup>a</sup>. séries), sobretudo os avaliados e recomendados pelo MEC, para a preparação e desenvolvimento de suas aulas.

## **2.2- Dados gerados na intervenção**

Conforme já esclarecemos no Capítulo 1 (seção 1.3), o primeiro encontro que tivemos com os participantes foi organizado tendo em vista criarmos um espaço de interlocução com o maior número possível de professores de uma mesma Diretoria de Ensino, buscando compor um coletivo de professores que estavam tentando transformar

sua prática pedagógica de ensino de língua, mais especificamente de ensino de gramática, e que demonstrassem interesse em participar desta pesquisa. Nesse primeiro contato direto com os professores, pretendíamos engajá-los no tema em questão, de tal forma que pudessemos projetar um quadro inicial sobre suas concepções e práticas, a partir de seus comentários, observações, reflexões. Tendo isso em vista, selecionamos alguns textos para serem lidos e discutidos nesse encontro sem questões previamente estabelecidas, ou seja, após a leitura de cada texto, os professores seriam solicitados a tecer opiniões sobre o texto lido, levantando os questionamentos que considerassem pertinentes. Cabe ressaltar que selecionamos esses textos considerando que as propostas trazidas por eles representavam, na época, as principais alternativas teórico-metodológicas para a inovação do ensino de gramática na escola. Obedecendo a seqüência das leituras, os textos selecionados foram os seguintes:

1- *Sofrendo a gramática (a matéria que ninguém aprende)* de Mário A. Perini (1997:47-56);

2- *Reflexão gramatical na prática pedagógica e Prática de análise lingüística dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Fundamental de 5ª. a 8ª séries – Língua Portuguesa (PCNs)* (1998:28-29/59-63);

3- *Ensino de gramática x reflexão sobre a língua* de João Wanderley Geraldi (1996:129-136);

4- *Gramática reflexiva* de Luiz Carlos Travaglia (1996:142-178);

5- *A gramática: conhecimento e ensino* de Maria Helena de Moura Neves (2000a:52-73);

De fato, a leitura e discussão desses textos provocaram uma intensa participação dos professores presentes, fornecendo-nos importantes informações para identificar e caracterizar nosso coletivo alvo. Ressaltamos que, apesar de outros professores terem participado deste encontro, estamos considerando aqui somente as manifestações dos 7 professores que se dispuseram a gravar suas aulas, tornando-se, portanto, os participantes desta pesquisa. Na verdade, estes foram os que tiveram uma participação mais ativa no grupo de professores presentes, não hesitando em emitir suas opiniões, expressar suas dúvidas ou convicções. Tal comportamento demonstrava um

envolvimento maior desses professores com as temáticas trazidas pelos textos lidos. Todos eles se manifestaram, de alguma forma, após a leitura de cada texto. Para a análise a seguir, selecionamos as falas que consideramos representativas de seus posicionamentos nas discussões feitas.

Vejamos, então, as principais questões abordadas pelos textos e as manifestações que essas questões suscitaram nos participantes da pesquisa.

O primeiro texto - *Sofrendo a gramática (a matéria que ninguém aprende)* -, referente a um dos ensaios de Perini (1997) publicados em seu livro *Sofrendo a Gramática – ensaios sobre a linguagem*, centra-se em uma proposta de substituição do ensino pautado pela gramática normativa por um ensino pautado pela descrição da língua, tendo em vista três falhas no ensino tradicional que, no dizer do autor, dificultam o trabalho com o conteúdo gramatical na sala de aula: (1) os seus objetivos estão mal colocados; (2) a metodologia adotada é inadequada; (3) a própria matéria carece de organização lógica. Quanto ao primeiro problema, o autor defende que o estudo da gramática não é um dos instrumentos que levarão o aluno a ler e escrever melhor, ou seja, a um domínio adequado da linguagem padrão escrita. Em sua opinião, o conhecimento da gramática caracteriza-se como um componente cultural, assim, deve-se estudar gramática para saber mais sobre o mundo, não para aplicá-la à solução de problemas da vida prática, tais como ler ou escrever melhor. Quanto ao segundo problema, Perini acusa o caráter predominantemente prescritivo desse ensino, que impossibilita uma atitude criativa dos usuários da língua. Fazendo comparação com o ensino de Biologia, em que nunca se determina como deve ser a natureza mas sim como ela é, Perini (op.cit.) defende que o ensino de gramática deve apresentar o que a língua é, em lugar da pretensão de determinar como ela deve ser. Quanto ao terceiro problema, Perini aponta a inconsistência teórica e a falta de coerência interna da gramática normativa. Com relação a isso, o autor ressalta que muitas definições da gramática tradicional não dão conta de todos os usos da língua. Um exemplo clássico que ele apresenta é o da incoerência entre as definições e classificações de sujeito trazidas por manuais de gramática tradicional. Finalmente, Perini (op.cit.) defende a necessidade do ensino de uma gramática mais de acordo com a linguagem atual, preocupada com a descrição da língua e não com receitas de como as pessoas deveriam falar ou escrever.

Essas questões abordadas por Perini (op.cit.) levaram alguns professores a assumirem suas posições quanto a *que* gramática deve ser ensinada, *como* e *para que* ensinar gramática na escola. A professora **DANI**, por exemplo, assume seguir a posição criticada por Perini no que diz respeito aos objetivos do ensino de gramática:

**(1) DANI:** *porque a gente ensina gramática com a idéia de que com esse aprendizado os alunos vão ler e escrever melhor*

Já a professora **JADE** assume não ter clareza sobre questões que envolvem o ensino de gramática na escola:

**(2) JADE:** *muitas vezes a gente não tem claro né? quais são os reais objetivos para se ensinar gramática...que tipo de gramática e como lidar com a gramática*

Outras professoras, para defenderem suas posições, tentam esclarecer o que entendem por “ler e escrever bem”, já que essa questão, de fato, não foi aprofundada por Perini (op.cit.). No primeiro caso, a professora **ENI** separa a leitura da produção textual e esclarece a diferença entre “escrever com clareza” e “escrever corretamente” segundo a norma padrão, defendendo que para essa última definição é necessário o domínio de algumas regras gramaticais:

**(3) ENI:** *pra que ele ((referindo-se ao aluno)) leia e compreenda o texto não é o conhecimento da gramática que vai desenvolver a habilidade de leitura ou a leitura mais consciente...acho que não...agora pra escrever bem...não ortograficamente correto...mas pra escrever um texto com clareza...que defenda um ponto de vista...ou que tenha uma narrativa que tenha uma seqüência...não é preciso o conhecimento da gramática...mas quando a gente percebe que o aluno não escreve ortograficamente correto...e que ele comete né? muitos erros de concordância...repete demais os pronomes pessoais e tal...isso aí é problema de domínio de regras da gramática e não da classificação gramatical...aí eu acho que dominar essas regras de concordância da gramática normativa...regência...acentuação...colocação...vão ajudar o aluno não a escrever melhor...em termos de...de clareza...mas vão ajudar a ter um texto que se apresente melhor*

Na mesma direção, a professora **ALINE** também explicita o que entende por “escrever bem”, e assume que, para isso, não é necessário “regras” e “nomenclaturas”:

**(4) ALINE:** *na minha opinião escrever bem é escrever com clareza e coerência aquilo que vc pretende dizer...pra nós professor de português...é terrível é doloroso quando a gente pega um texto de aluno...que a gente sabe que ele até tem condições...tem argumentatividade...mas é um texto que não tem concordância...que não tem regência...que a colocação pronominal está inadequada...que não tem pontuação...e que vc vê que é rico...que aquela...que esse aluno tem o que dizer...então na minha opinião é que com poucas coisas gramaticais a gente resolve o problema de quem tem essa capacidade de desenvolver um texto...mas só com regras e só nomenclatura que é como ele ((referindo-se a Perini)) coloca eu não consigo escrever bem um texto...não é através desse ensino que eles vão escrever...tem muitas outras coisas que são necessárias...se não estiver escrevendo...se não estiver lendo essa capacidade não vai ser desenvolvida*

No que se refere às críticas feitas por Perini (op.cit.) ao normativismo da gramática tradicional que supervaloriza a variedade padrão em detrimento da oralidade, o professor **OTO** assume uma postura não muito convergente com a do autor:

**(5) OTO:** *tem aquela idéia de que teria que ter uma unificação da língua nacional porque o Brasil é um país de múltiplas línguas...cada região fala de uma maneira...se você for permitir tudo aquilo que é falado no dia a dia...mesmo tudo isso sendo a linguagem deles...o Brasil enquanto nação não tem que ter uma língua oficial?...então teria que ter algumas amarrações...alguns elos...entre os povos...veja bem...nesse contexto...é uma questão que eu até acho razoável para discutir...agora não pode ser opressora né? e a gramática eu sei que não é uma coisa pronta e acabada...ela pode ser crítica...tem coisas nela que eu sou contra e acho que tem que mudar*

No depoimento acima, o professor parece defender o privilégio dado pela tradição normativa do ensino da língua à norma padrão, já que essa é a norma oficial. Por outro lado, o professor não descarta que essa é uma questão que merece discussão, dado o caráter opressor e a incompletude dessa gramática.

Em relação às sugestões de Perini (op.cit.) para a adoção de uma gramática pautada pela descrição dos fatos da língua, ou seja, quando se trata de questões mais voltadas para *que gramática ensinar*, as falas das professoras **JADE** e **DIVA** demonstram que elas têm noção tanto das limitações da prática tradicional e da dificuldade de substituí-la, no caso, pela prática sugerida por Perini (op.cit.), quanto da postura que deve ser assumida quando a referência deixa de ser a gramática tradicional:

**(6) JADE:** *é complicado a gente assumir determinadas posturas...pra não cair nessas...nesses desarranjos da gramática...nós temos os nossos queridos livros didáticos ((em tom irônico)) que não colocam essas situações...limpa o terreno para o professor...só apresenta frases que não trazem problemas...o menino caiu da árvore...sujeito simples o menino...pronto...a gente fica tranqüilo...nós também damos a prova tranqüilamente...não criamos problema...porque se a gente criar problema vai dificultar e vai parecer que a gente não tá ensinando...então a gente fica contente...então a gente finge que ensina e eles fingem que aprendem ((a professora ri))*

**(7) DIVA:** *eu sei que essa gramática que ele ((referindo-se a Perini)) propõe está muito bem resolvida...mas a gente tem que abrir mão de todos aqueles conceitos...a gente tem que partir de outros...ele mesmo coloca outra forma de encarar a gramática descritiva...se a gente quiser desenvolver um trabalho mais consciente em sala de aula...tem que ver que as definições tradicionais não servem mais*

Além de demonstrarem que têm noção das limitações do ensino tradicional de gramática e da necessidade de uma nova postura para se ensinar gramática na escola, os professores demonstram também ter consciência de alguns aspectos relacionados a orientações curriculares oficiais. Tal fato pode ser verificado nas opiniões dos professores emitidas a partir da segunda leitura desenvolvida no encontro, isto é, dos dois itens dos PCNs que tratam de questões sobre o eixo da reflexão sobre a língua.

No primeiro item, intitulado *Reflexão gramatical na prática pedagógica*, assim como no texto de Perini (op.cit.), os PCNs partem de críticas ao ensino tradicional de gramática, salientando que, na perspectiva de uma didática voltada para a produção e interpretação de textos, o trabalho com o conteúdo gramatical não deve ser abandonado, porém, não deve ser desenvolvido de forma desarticulada das práticas de linguagem.

Nesse sentido, os PCNs propõem que os conteúdos devem ser selecionados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos e não a partir das *imposições da organização clássica de conteúdos da gramática escolar* (p.29). Quanto ao modo de ensinar, a proposta dos PCNs é a de que a tradicional seqüência *definição, classificação e exercitação* deve ser substituída por uma prática que parta da reflexão produzida pelos alunos mediante uma terminologia simples e se aproxime, progressivamente, pela mediação do professor, do conhecimento gramatical, que pode até ser diferente do conhecimento produzido pela gramática tradicional, cuja descrição geralmente não corresponde aos usos atuais da língua. Nesse caso, os PCNs apontam a necessidade de buscar outras fontes de referência.

No segundo item discutido, como o próprio título indica *Prática de análise lingüística*, os PCNs tentam explicitar ao leitor os conteúdos que devem ser tematizados por essa prática em sala de aula, e como alguns conhecimentos produzidos pela Lingüística podem ser didatizados em sala de aula. Para isso, os PCNs justificam que, quando se toma o texto como unidade de ensino e os gêneros como objeto de ensino, não se pode tematizar apenas aspectos referentes à dimensão gramatical, mas também aspectos relacionados às dimensões semântica e pragmática da linguagem. Sendo assim, uma das sugestões dos PCNs para o trabalho com a análise lingüística é a refacção dos textos produzidos pelos alunos, uma atividade em que o professor pode trabalhar tanto aspectos relacionados às características estruturais dos diversos tipos textuais como também os aspectos gramaticais que podem instrumentalizar o aluno no domínio da modalidade escrita da língua. Outras sugestões de atividades de análise lingüística apontadas pelos PCNs abrangem aspectos ligados à variação lingüística, ao léxico e à ortografia.

Enfim, essas orientações dos PCNs que enfocam a reflexão sobre a língua ou análise lingüística como uma alternativa para a transformação das práticas tradicionais de ensino de gramática levaram alguns professores a expressarem opiniões críticas em relação às propostas curriculares em geral e em relação aos PCNs, bem como em relação à aplicação de teorias na prática em sala de aula, como ilustram os depoimentos a seguir:

**(8) ALINE:** *pra mim nenhuma proposta é clara...não adianta a gente pensar que todo o nosso trabalho está ali...eu acho as propostas confusas porque elas trazem muitas orientações em poucas páginas...e a gente tem que tirar tudo dali? não dá! é impossível...eu acho que essas propostas têm que ser encaradas assim...como U-MA orientação...agora com essa orientação a gente tem que buscar outros caminhos...por exemplo essa parte que fala do ensino da gramática nos Parâmetros aqui de 5ª. a 8ª. que fala da prática da análise lingüística...tem uma sé::rie de orientações...mas o que eu quero dizer é o seguinte...será que a gente lendo tudo isso daqui...será que a partir só dessa leitura nós já conseguimos saber como que nós vamos fazer na sala de aula? eu acho que tem muita coisa por trás dessas orientações que a gente precisa discutir pra chegar né?...o que os PCNs apresentam como sugestões para a prática da análise lingüística...essas sugestões são de acordo com aquilo que a gente teria que fazer...mas você acha que em quatro folhas né? com quatro folhas aqui escritas a gente pode ter noção do que que é para fazer?...não dá...então a proposta é interessante mas ela é apenas uma orientação...a gente não pode pensar que tudo está aqui...inclusive nos PCNs essa parte da gramática não é muito diferente da Proposta Curricular...diz que o ensino da gramática pode ser intensificado a partir da 6ª. série né? usando a nomenclatura*

**(9) DIVA:** *eu não tenho vergonha de dizer...eu quero aprender...como se ensina gramática como um recurso do texto...já fiz vários cursos onde se discutiu o ensino de gramática...eu acho que faz a gente crescer mas muita teoria... teoria que eu já trazia né? que eu buscava...mas que não me ajuda muito na hora H...na gramática aplicada...no ensino aplicado mesmo em sala de aula...*

Como podemos observar, a primeira fala acima demonstra que a professora reconhece o caráter sucinto e amalgamado das propostas curriculares oficiais e a necessidade de aprofundar as discussões sobre as noções veiculadas por esses documentos. Além disso, com a pergunta *será que a partir só dessa leitura nós já conseguimos saber como que nós vamos fazer na sala de aula?*, a professora demonstra reconhecer o caráter vago das prescrições a que se refere Amigues (2002, 2004), conforme já salientamos no Capítulo 1.

Já em (9), a fala demonstra o reconhecimento, pela professora, de que o estudo da teoria contemplado nos cursos que realizou não foi condição suficiente para a renovação de sua prática. Conforme diz a professora, nos cursos que realizou o ensino

de gramática foi focalizado, mas também não contribuiu para o que ela deseja aprender: *como se ensina gramática como um recurso do texto.*

A leitura dos textos dos PCNs ainda levou outros professores a falarem sobre suas práticas de análise lingüística em sala de aula:

**(10) CARLA:** *é:::eu trabalho com textos...uma diversidade de textos e tal...não sistematizo muito a parte gramatical porque eu não acredito...eu não consigo engolir aquilo...eu fico imaginando o aluno...pra que que serve aquilo? então...assim...tem coisas que a gente fuça aí nos livros didáticos e consegue encontrar alguma alternativa...por exemplo...o ensino de pronome...ainda dá porque a gente pode trabalhar a não repetição nos textos...substitui...coesão...tal...mas tem alguns pontos gramaticais que...eu não consigo sistematizar...eu não consigo fazer de forma diferente...então assim...vou trabalhando mais ou menos mostrando o sentido que o uso de...tal ponto né? gramatical provoca ali no texto...é a única coisa que eu tenho conseguido...mas assim...eu vivo angustiada por isso...porque eu acho que o ensino de gramática é...não é como os livros didáticos trazem...eu acho que eu seria muito mais feliz se eu tivesse que ensinar o que está ali e pronto...mas eu não acredito...eu não consigo*

**(11) JADE:** *eu dou aula em 7ª. série...então...o que eu procuro trabalhar de leitura? essa diversificação...na nossa escola foi adotado o Oficina de textos...ele é muito diversificado em função de textos...só que a gente não fica... eu vou falar por mim tá? ...eu procuro trazer textos do ALP...e eu procuro sempre quando trabalho com textos dentro da programação do conteúdo enfocar a função social do texto...por quem que o texto foi feito...com que intenção...depois partindo desse texto...dessa intenção do texto...a produção... e dentro da produção do texto deles eu procuro observar onde é que está um dos maiores problemas da questão das normas...dentro da gramática...*

Os dois depoimentos acima revelam uma certa sintonia com os discursos oficiais vigentes, pois os professores assumem desenvolver o trabalho com o conteúdo gramatical atrelado às práticas de leitura e produção de textos. No primeiro caso (10), a preocupação da professora é com o ensino não sistematizado da gramática, já que ela não considera esse ensino produtivo. Por outro lado, a professora demonstra ter dificuldades para encontrar alternativas mais produtivas de ensino de gramática.

Quando ela afirma que vai *trabalhando mais ou menos mostrando o sentido que o uso de...tal ponto né? gramatical provoca ali no texto*, tudo indica que ela está se referindo a um trabalho de reflexão que considera os efeitos de sentido que os elementos lingüísticos podem produzir em um determinado texto. Já em (11), o depoimento demonstra que a professora tenta seguir as orientações dos PCNs para o desenvolvimento da prática de análise lingüística a partir da refacção dos textos dos alunos, nesse caso, focalizando os problemas quanto aos aspectos normativos da língua que visam o domínio da modalidade escrita padrão. Um fato interessante a ser observado nas duas falas acima é que os livros didáticos são citados como as principais fontes de referência para o trabalho desenvolvido em sala de aula.

A referência mais específica a exemplos de atividades de análise lingüística desenvolvidas em sala de aula passou a ser recorrente nas manifestações dos professores provocadas pela leitura dos outros textos selecionados, talvez pelo fato desses textos tematizarem mais especificamente como alguns conceitos podem ser didatizados em sala de aula, ou seja, de serem textos mais voltados para sugestões de atividades que propiciam a reflexão sobre a língua.

O texto de Geraldi (1996) *Ensino de gramática x reflexão sobre a língua*, por exemplo, exemplifica o enfoque que esse autor dá ao ensino gramatical a partir do desenvolvimento de reflexões epilingüísticas. Lembrando que sua preocupação fundamental sempre foi o estudo de operações de construção de textos, Geraldi (op.cit.) afirma avançar tal estudo, focalizando, nesse texto, exemplos de como se pode desenvolver atividades de reflexão sobre a língua através de estudos de micro-operações (nível da palavra e da frase) de construção de textos. Com esses estudos, que focalizam a reflexão sobre aspectos ortográficos (emprego do x e dou ch), morfo-sintáticos (dificuldade de identificação do verbo a partir da definição tradicional e escolar) e pragmáticos (emprego dos artigos “o” e “um” a partir de regras pragmáticas) da língua, Geraldi pretende demonstrar ao leitor que os alunos, a partir de dificuldades reais, podem ser postos diante de dados para com eles elaborar reflexões sobre questões específicas da língua portuguesa. Essas reflexões, segundo Geraldi (op.cit.), ensinam muito mais sobre a língua do que o produto de uma reflexão feita por outros, sem que se atine com as razões que levaram à reflexão que se estuda.

As discussões levantadas a partir da leitura do texto de Geraldi (op.cit.) levaram os professores a falarem mais sobre suas práticas revelando o que significa para eles “refletir sobre a linguagem”, ou seja, desenvolver a análise lingüística. Uma breve observação da professora **ENI** demonstra a percepção que ela tem da proposta de Geraldi (op.cit.):

**(12) ENI:** *a gente tem que desenvolver uma atitude que tenha um olhar mais investigativo...*

A fala de uma outra professora revela que ela tem consciência do que não é refletir sobre a linguagem, isto é, para essa professora, o ensino baseado na nomenclatura, identificação e classificação de categorias gramaticais, embora seja viável, não envolve reflexão:

**(13) DANI:** *eu acho que em sala de aula não tem mal nenhum a gente dar os nomes...classificar...olha os tempos verbais são tais e tais...os modos verbais são esses...classificam assim assim...isso eu acho que pode ser feito...mas só isso não né? ...trabalhar só com essa gramática é:::não fazemos reflexão sobre...sobre os elementos gramaticais...*

Já a professora **ALINE** é mais específica e sua fala sugere um modo de compreensão da prática de análise lingüística:

**(14) ALINE:** *o estudo dos verbos acho também uma questão muito polêmica...porque se a gente for trabalhar com os verbos né? só dando a estrutura de como os verbos...que a gramática tradicional ela traz os verbos...as conjugações dos diversos modos e tempos...e a voz né?...e aquelas terminações de acordo com os tempos...só que quando esses verbos aparecem nos textos uma forma no presente nem sempre quer dizer presente...é o aspecto...e só fui ver isso em um curso que fiz agora...duvido que todo mundo aqui sabe o que é o aspecto do verbo?...tem um texto do Perini que mostra bem a diferença entre tempo...aspecto e modo...é difícil abordar isso na sala de aula...*

Pelo depoimento acima, tudo indica que, para a professora, embora não seja fácil abordar essa questão em sala de aula, analisar o caráter aspectual dos verbos nos textos é refletir sobre o uso da língua e não sobre o sistema lingüístico. Mais explicitamente, a fala a seguir demonstra como a professora **JADE** concebe a prática de análise lingüística:

*(15) JADE: por exemplo...na sétima série eu tenho que trabalhar aposto e vocativo...para desenvolver a análise lingüística eu não pego um texto ou uma frase e peço pra eles identificarem o aposto ou o vocativo...eu apresento um texto ou mesmo frases que têm / o vocativo se confunde muito com o sujeito né?...e o aposto se confunde muito com a oração adjetiva né?...e:::então eu mostro as diferentes possibilidades...para depois classificar...agora eu também não começo isso é um aposto isso é um vocativo...antes eu vou levando eles a observarem...depois no final...dá eu falo isso aqui chama aposto...isso aqui chama vocativo...e não é tão difícil trabalhar análise lingüística...então...pra não ficar uma coisa tão mecânica...*

Como podemos depreender da fala acima, para a professora, ela está desenvolvendo a análise lingüística quando leva os alunos a reconhecerem, em frases ou em textos, as características da categoria gramatical em estudo através da observação e comparação dessas características em relação às características de uma outra categoria.

As práticas de sala de aula que, de acordo com os professores, envolvem reflexão sobre aspectos da língua, também são tematizadas nas discussões desenvolvidas a partir da leitura do texto que corresponde a um capítulo de Travaglia (1996). É, pois, nesse texto, que o autor apresenta mais explicitamente sua proposta para a renovação do ensino de gramática na sala de aula, bem como sugestões de atividades de análise lingüística baseadas nessa proposta. De modo geral, a proposta de Travaglia (op.cit.) de uma gramática reflexiva corresponde a um trabalho de reflexão não apenas sobre o que o aluno já domina inconscientemente, *mas também um trabalho sobre os recursos lingüísticos que ele ainda não domina, para levá-lo à aquisição de novas habilidades lingüísticas, realizando assim um ensino produtivo e não apenas uma descrição.* (p.142) Nesse sentido, Travaglia (op.cit.) afirma que é possível fazer dois tipos de gramática reflexiva: um, mais voltado para a explicitação de elementos de

natureza predominantemente estrutural da língua, constitui-se por atividades que levam o aluno a explicitar fatos da estrutura e do funcionamento da língua; outro, mais voltado à semântica e à pragmática, constitui-se por atividades que focalizam especificamente os efeitos de sentido que os elementos lingüísticos podem produzir na interlocução.

No que diz respeito ao primeiro tipo de reflexão sobre a língua, Travaglia (op.cit.) salienta que trata-se de um trabalho que, ao invés de pautar-se pela apresentação da teoria gramatical pronta para o aluno, privilegia a construção de atividades que o levem a redescobrir fatos já estabelecidos pelos lingüistas em seus estudos, como, por exemplo, a existência de diferentes classes de palavras, pela observação e distinção de classes (adjetivos, substantivos, verbos, por exemplo), bem como as características destas. Quanto a esse tipo de atividade, Travaglia (op.cit.) lembra que os conteúdos trabalhados são os mesmos que tradicionalmente têm sido enfocados nas aulas de gramática, a mudança ocorre apenas na metodologia de ensino. Esse autor ressalta também que tais atividades visam levar o aluno a conhecer como é a língua, a instituição social que a língua é, bem como ensinar o aluno a pensar.

Já o segundo tipo de gramática reflexiva proposto por Travaglia (op.cit.) visa desenvolver a competência comunicativa do aluno, uma vez que se preocupa mais com a forma de atuar usando a língua do que com uma classificação de elementos lingüísticos. Nas atividades desse tipo de gramática reflexiva a relação paradigmática é fundamental, pois de acordo com Travaglia (op.cit.), a reflexão está voltada para a testagem de alternativas de recursos lingüísticos a serem utilizados, para a comparação dos efeitos de sentido que esses recursos podem produzir em dada situação de interação comunicativa. Enfim, para Travaglia (op.cit.), essas atividades devem sempre fazer o aluno pensar na razão de se usar determinado recurso em determinada situação para produzir determinado efeito de sentido, o que fará *com que ele utilize com mais segurança e precisão os recursos da língua ao produzir seus textos e tenha sua capacidade de leitura bastante ampliada e aperfeiçoada, para julgar o que quer dizer o produtor de um texto, ao usar certos recursos determinados da língua e não outros.* (p.151)

A leitura desse texto de Travaglia (op.cit.) gerou manifestações que demonstram a existência de uma grande familiaridade dos professores com as propostas desse autor.

Inclusive as falas transcritas em (10), (13) e (15) já evidenciam essa familiaridade com os dois tipos de gramática reflexiva apontados pelo autor. Os depoimentos a seguir confirmam isso:

**(16) OTO:** *é muito mais interessante fazer esse tipo de exercício do que pedir pra identificar as classes gramaticais nos textos...*

**(17) ENI:** *eu sei que trabalhar a gramática só em função da definição, identificação e classificação não leva a objetivos melhores...eu não trabalho com classificação nem definição...no máximo eu já falo para o aluno por exemplo que “em” é uma preposição...eu não faço pegadinha com aluno do tipo...qual é a palavrinha...não...o “em” é uma palavrinha que se chama preposição...qual o sentido dessa palavrinha na frase...eu acho mais fácil assim do que aquela atividade decorativa...*

**(18) DIVA:** *tem por exemplo aquele exercício horroroso do livro didático de pedir para o aluno substituir a palavra grifada por outra do mesmo sentido...isso é impossível...uma que a gente tá destruindo o texto... porque se autor escolheu aquele termo é porque ele tinha aquela intenção naquele momento e as palavras têm o sentido que têm dentro daquele contexto...com os textos dos alunos a gente ajuda eles a encontrar uma palavra que melhor/ que tem o sentido que ele quer...*

**(19) JADE:** *às vezes a gente trabalha com exercícios em sala de aula de transformar o adjetivo em locução adjetiva e nem se dá conta de que há diferenças de sentido entre uma forma e outra...então eu peço para eles formarem frases usando uma e outra forma e assim eles percebem melhor a diferença de sentido...assim eu estou trabalhando vocabulário...estou levando o aluno a perceber que no texto a escolha das palavras é essencial...que o sentido é único...que uma palavra não pode substituir outra automaticamente...tudo vai depender do sentido que ela tem naquele contexto...assim eles vão percebendo que esse material que eles tem aí à disposição pra trabalhar é muito mais rico do que eles pensam...*

Pelas falas acima, percebemos a nítida tentativa de adesão dos professores às propostas de ensino de gramática reflexiva, sobretudo em relação ao segundo tipo proposto por Travaglia (op.cit.). Em outras palavras, as falas acima, principalmente em

(18) e (19), evidenciam que os professores desenvolvem, em suas aulas, atividades que levam em conta os efeitos de sentido que certos elementos lingüísticos produzem num dado contexto. Além disso, tudo indica que esses professores elegem como objetos de ensino dessa prática reflexiva apenas os conteúdos privilegiados pela gramática tradicional, no caso das falas acima, a preposição, o adjetivo e a locução adjetiva. Tal fato pode ser justificado pela maior dificuldade que os professores podem ter em eleger como objeto de ensino da prática de análise lingüística elementos de análise textual ou pragmática.

A pouca familiaridade que os professores demonstram ter com propostas que elegem outros objetos de ensino que não sejam apenas as categorias ou funções estabelecidas pela tradição gramatical pode ser observada nas manifestações dos professores provocadas pela última leitura realizada no encontro, a do texto *A gramática: conhecimento e ensino* de Neves (2000a), publicado, inicialmente, em uma coletânea intitulada *Língua Portuguesa em debate* organizada por Azeredo (2000) e, posteriormente, na obra da própria autora *Que gramática estudar na escola?* (Neves, 2003). Nesse texto, a autora trata de questões de ensino de gramática que envolvem processos de construção de textos, mais especificamente, a *referenciação*. Para isso, a autora parte de uma reflexão sobre o modo como a escola vem tratando temas como esse, com base em material encontrado em livros didáticos em uso nas escolas de ensino fundamental de 5<sup>a</sup>. a 8<sup>a</sup> séries. Nesse material, Neves focaliza a utilização que vem sendo feita de tiras e quadrinhos humorísticos como suporte para as “lições de gramática”, principalmente porque esse tipo de material estaria caracterizando modernidade de proposta, e, portanto, gerando a expectativa de ter incorporado as orientações teórico-metodológicas oferecidas pela Lingüística para a inovação do ensino de gramática na escola.

Verificando, então, especialmente o tratamento dado pelos livros didáticos ao papel dos pronomes como elementos que atuam na composição da cadeia referencial do texto, Neves (2000a) demonstra ao leitor que os exercícios propostos por esses livros constituem simples rotulação, identificação e subclassificação dos pronomes, sem nenhuma atenção ao real funcionamento desses elementos no texto em que ocorrem. Em muitos casos, conforme aponta a autora, perde-se a oportunidade de mostrar o papel

de referenciador do pronome nos *bons textos que os livros de hoje – verdade seja dita - muitas vezes abrigam*. (p.55) Nesses casos, então, a autora apresenta sugestões para o estudo da referenciação textual com pronomes.

Interessante observar que as discussões levantadas pelos professores a partir da leitura desse texto centraram-se ou em críticas feitas, de modo geral, aos livros didáticos que geralmente utilizam em suas aulas, ou em outros entraves que dificultam a mudança de suas práticas, desviando-se do ponto central da reflexão desenvolvida por Neves (op.cit.), isto é, a referenciação textual com pronomes como objeto de ensino da análise lingüística escolar. Observemos as falas que fazem referência aos livros didáticos:

**(20) CARLA:** *a Magda Soares... ela tem uma gramática mais reflexiva assim né? eu...eu acho/ na minha opinião o melhor livro didático é o dela...só que eu acho assim...é um pouco cansativo vc não consegue segurar o aluno...ele é repetitivo...então não dá pra gente ficar o tempo todo...ele é pesado...*

**(21) JADE:** *o ALP tem uma vantagem...ele abre pra gente fazer diferente...mas a gente tem que ir atrás...não tem pronto...o do Cereja também eu acho bom...o do Luft A Palavra é Sua...assim... um livro didático às vezes ele é ótimo nos textos...outro é ótimo em proposta de redação...em propostas de atividades...e outros...em gramática/ tirando a tradicional...não tem nenhum que faz análise lingüística eu não conheço...*

**(22) ALINE:** *Palavra Aberta pra textos ele é excelente eu acho...mas a parte gramatical é uma negação...*

**(23) ENI:** *lá na minha escola nós trabalhamos com Palavras e Idéias...a interpretação é bem interessante...mas a gramática é sistemática...*

Os depoimentos acima, embora não façam referência específica à temática trazida pelo texto de Neves (op.cit.), demonstram que os professores têm noção da deficiência dos livros didáticos quanto à abordagem gramatical, sobretudo quando se trata de relacionar o conhecimento gramatical com o uso da língua. Além da deficiência

dos livros didáticos, outros entraves são apontados pelos professores como sendo dificultadores de mudanças do ensino de gramática:

**(24) DIVA:** *na programação do projeto da escola vem a relação dos tópicos gramaticais...classe de palavras...sintaxe...e eu tenho medo porque o meu aluno não está tendo a gramática sistematizada e o outro está tendo...aí eu pergunto...quem vai se sair melhor?...o meu ou aquele aluno? e se vierem me cobrar?...eu passo o texto do aluno no mimeógrafo...do jeito que ele escreveu...daí eu vou na lousa...e faço isso com aluno por aluno...vou embora pra casa esgotada...se eu puder continuar trabalhando assim pra mim vai ser ótimo maravilhoso...porque eu acho aquela gramática um pé no saco...mas será que ele não vai precisar disso? o SARESP ((fazendo referência ao Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo))...por exemplo...cobra a gramática tradicional...*

**(25) JADE:** *é verdade... o próprio SARESP é normativa...a gente vai onde? você sabe que não está certo...sabe que não é...você procura...é tudo a mesma coisa...nós temos o CDROM da Educação... o Sherlock que tem agora...não tem nada de diferente...ele põe um texto e faz a mesma coisa que o livro didático...e o que reforça mais ainda...sai lá na Rede Globo projeto do Roberto Marinho e não sei o que...premiando o pessoal e mostra lá uma aula diferente...o que seria uma aula diferente que eles mostraram...uma professora...isso de 1ª. a 4ª né? ...uma professora vestida de fada contando histórias...e isso é difeRENTE?...isso a gente faz e não precisa vestir de fada...*

**(26) ENI:** *você está querendo mudar aí você vai num livro do Pasquale tão famoso tão conhecido né? gramática normativa...você vê na televisão está lá o Pasquale ensinando gramática normativa...você entra na Internet...na Internet tem sites maravilhosos como Nova Escola que tem aula de toda matéria...gramática normativa...*

Considerando que essas falas foram provocadas pela leitura do texto de Neves (op.cit.), podemos inferir que, embora os professores não tematizem o assunto trazido por Neves, eles associam o que ela diz com suas próprias dificuldades enfrentadas para

promover mudanças de suas práticas em sala de aula. Vemos que os professores parecem ter consciência de que alguns fatores, dentre outros, que dificultam a mudança, embora sejam de âmbitos diferentes, são de origem político-ideológica, na medida em que envolvem o controle institucional (da própria escola e da Secretaria Estadual de Educação) e o controle midiático, geralmente através dos *comandos paragramaticais*<sup>16</sup>, na expressão de Bagno (2000).

Enfim, podemos concluir, a partir da observação do conjunto das falas acima transcritas, que o coletivo de professores empenhados em inovar sua prática de ensino de gramática demonstra reconhecer as limitações do ensino tradicional de gramática e a necessidade de assumir novas posturas em sala de aula, mas também demonstra ter dificuldade em relação ao que escapa à gramática tradicional. Esse reconhecimento, no entanto, não anula as preocupações e as dúvidas desses professores em relação às conseqüências da substituição da prática tradicional por uma prática centrada na reflexão lingüística (*eu tenho medo porque o meu aluno não está tendo a gramática sistematizada e o outro está...aí eu pergunto...quem vai se sair melhor?*), bem como em relação às dificuldades para o desenvolvimento dessa nova prática (*mas a gente tem que abrir mão de todos aqueles conceitos...a gente tem que partir de outros.../ você está querendo mudar aí você vai num livro do Pasquale tão famoso tão conhecido né? gramática normativa*).

Desse modo, os professores demonstram ter mais familiaridade com propostas para a renovação do ensino de gramática na escola, sobretudo as apresentadas nos textos de Perini (1997) e de Travaglia (1996), e mesmo de Geraldi (1996), que defendem uma perspectiva metodológica de ensino de gramática que exige maior reflexão do aluno, ao incorporarem nas análises lingüísticas propostas as dimensões semântica e/ou discursiva da língua, mantendo quase sempre os mesmos objetos de ensino da gramática tradicional. Enfim, os professores parecem não ter dificuldade em

---

<sup>16</sup> Os comandos paragramaticais (CP) são, em sua forma “clássica”, livros destinados ao público em geral (portanto, livros não-didáticos, no sentido de não serem manuais para o ensino convencional), escritos por autoproclamados “defensores da língua portuguesa” (...) Em sua forma mais “moderna”, os CP servem-se tanto dos meios de comunicação mais difundidos ao longo do século XX – jornal, revista, rádio, televisão, telefone – quanto das inovações mais recentes no campo da produção e difusão de informações – o CD-ROM e a Internet. (Bagno, 2000:97)

tratar a gramática tradicional de outra forma (questão metodológica), mas não parecem ter familiaridade com outra(s) gramática(s).

Além disso, não podemos deixar de considerar que os professores participantes demonstram ter consciência dos seguintes aspectos:

- do caráter sucinto e amalgamado das propostas curriculares oficiais e da necessidade de aprofundamento de discussões sobre as noções veiculadas por esses documentos (ALINE);
- da idéia da impossibilidade da transposição direta de conhecimentos teóricos para a sala de aula, e de que o domínio desses conhecimentos não é condição única nem suficiente para a inovação da prática em sala de aula (ALINE, DIVA);
- das deficiências dos livros didáticos em relação ao tratamento dado ao ensino de gramática (CARLA, JADE, DIVA, ALINE, ENI);
- do poder de interferência dos *comandos paragramaticais*, bem como dos vestibulares e dos exames de avaliação oficiais como o SARESP, no processo de implementação de mudanças no ensino da língua na escola (DIVA, JADE, ENI).

### **2.3- Dados gerados na sala de aula**

Os dados gerados na sala de aula correspondem às aulas de gramática ministradas e gravadas pelos professores participantes e às anotações/observações realizadas por esses professores durante ou após a gravação de suas aulas. Como já salientamos anteriormente, os 7 participantes gravaram uma aula cada um. Essas aulas foram ministradas, em situações naturalistas, no ensino fundamental de 5<sup>a</sup>. a 8<sup>a</sup>. séries da rede pública estadual, entre o segundo semestre de 2002 e o primeiro semestre de 2003. Cabe lembrar que estamos denominando “aulas de gramática” as sessões de aula apresentadas pelos professores como inovadoras. Desse modo, o conjunto das 7 aulas é composto de aulas de gramática que têm entre 30 e 40 minutos de duração.

De modo geral, as 7 aulas que compõem nosso corpus de pesquisa fogem, de fato, do esquema tradicional de aula de gramática, isto é, não são aulas em que o elemento gramatical a ser estudado é introduzido através de definições e conceitos prontos, para posterior identificação e classificação pelo aluno, conforme já descrito

pela literatura (Neves, 1990; Batista, 1997; Aparício, 1999; Moraes, 2000). São aulas em que os professores procuram desenvolver atividades que exijam maior reflexão pelos alunos em relação ao estudo de categorias e funções gramaticais.

Tendo em vista visualizarmos o conjunto dessas aulas, elaboramos o quadro a seguir, em que apresentamos o objeto de ensino e o objetivo geral da aula de cada professor participante:

#### Quadro resumo da aulas

Professor	Objeto de ensino	Objetivo geral
ENI	Preposição “de”	Reconhecer diferentes sentidos da preposição “de” em sintagmas nominais, orações e fragmentos de texto.
DANI	Pronomes pessoais	Analisar e reconhecer, em um texto (poema), a função referencial dos pronomes pessoais.
OTO	Sujeito e vocativo	Reconhecer diferenças entre sujeito e vocativo a partir da análise de um caso de ambigüidade de sentidos provocada pelo uso inadequado da vírgula na sentença de um texto: <i>Mãe só tem uma.</i>
ALINE	Sujeito	Analisar e questionar, a partir da identificação do sujeito em sentenças, a aplicabilidade de três definições correntes de sujeito.
JADE	Estrutura da sílaba e divisão silábica	Reconhecer a importância do estudo de menores unidades da língua para a compreensão e produção de textos.
DIVA	Substantivo	Reconhecer, a partir da análise de um texto construído somente com substantivos (“Circuito Fechado”), a função dos substantivos na construção da coerência do texto.
CARLA	Adjetivo, locução adjetiva e oração adjetiva	Substituir locuções adjetivas (por exemplo: <i>amor de mãe</i> ) ou orações adjetivas (por exemplo: <i>que tem coragem</i> ) por adjetivos (por exemplo: <i>materno</i> ou <i>corajoso</i> ) e reconhecer, em sentenças ou fragmentos de texto, que o uso de uma estrutura ou de outra (locução adjetiva/ adjetivo ou oração adjetiva/adjetivo), embora sejam correspondentes, têm efeitos de sentido diferentes.

O esquema acima demonstra que os professores continuam trabalhando com categorias da gramática tradicional, mas a inovação se produz, sobretudo, pela introdução de aspectos de descrição e de tratamento didático do objeto de ensino difundidos pelos trabalhos de divulgação científica e pelos textos prescritivos, como veremos nos Capítulos seguintes. Nesse conjunto de 7 aulas, identificamos alguns modos significativos de produzir a inovação no ensino de gramática. Esses modos serão analisados no Capítulo 4.

Salientamos que, do ponto de vista da organização da interação, como veremos nas análises do Capítulo 4, a regulação e organização das aulas são gerenciadas pelo professor e seguem, geralmente, o padrão de interação do tipo IRA (Mehan, 1979): iniciação do professor-resposta do aluno-avaliação do professor. Desse modo, as intervenções dos alunos, em sua maioria, são solicitadas pelo professor.

No Capítulo seguinte, analisamos as propostas para a inovação no ensino de gramática apresentadas por documentos oficiais e livros didáticos.

### **CAPÍTULO 3**

#### **O TRABALHO PRESCRITO: AS PROPOSTAS DE INOVAÇÃO DO ENSINO DE GRAMÁTICA EM TEXTOS OFICIAIS E MANUAIS DIDÁTICOS**

Através da descrição do processo de geração dos dados que apresentamos no Capítulo 1 e da caracterização dos dados que apresentamos no Capítulo 2, pudemos identificar algumas fontes de referências teórico-metodológicas que têm orientado as práticas de ensino de língua portuguesa dos professores participantes, mais especificamente as práticas de ensino de gramática. Algumas dessas fontes, compostas por textos de divulgação científica, textos oficiais e manuais didáticos, foram citadas explicitamente pelos professores no processo de geração dos dados; outras foram levadas por nós para serem discutidas na intervenção realizada.

Dentre essas referências, consideramos os textos oficiais (PCLP e PCNs) como os textos centrais que favorecem o desencadeamento de inovações e mudanças no ensino da língua materna, à medida em que, por um lado, incorporam as principais orientações teórico-metodológicas oferecidas principalmente pela Linguística; e, por outro lado, fomentam a elaboração de propostas mais inovadoras de ensino de língua apresentadas pelos manuais didáticos.

Com relação ao ensino de gramática, desde a década de 1980, com o movimento de renovação do ensino de Língua Portuguesa para o ensino fundamental, têm surgido muitos questionamentos que vão desde a validade do ensino tradicional de gramática até qual(is) concepção (ões) de gramática ensinar na escola. De qualquer modo, as discussões sempre giram em torno de alternativas oferecidas pela Linguística para a renovação do ensino de gramática na escola. Muitas dessas alternativas foram incorporadas pelos documentos oficiais – num primeiro momento, pelas Propostas Curriculares estaduais; num segundo momento, pelos PCNs – compondo um eixo do ensino da língua, que inclui aspectos relacionados ao ensino de gramática, comumente chamado de eixo da *reflexão sobre a linguagem* ou da *prática de análise linguística*, expressão utilizada inicialmente por Geraldí (1984) e, posteriormente, por propostas curriculares e pelos PCNs. Mais recentemente, com as avaliações do PLND orientadas pelos PCNs, os livros didáticos de língua portuguesa para o ensino fundamental II também têm incorporado novas orientações para o ensino de gramática, apresentando tentativas de inovação nas atividades para esse ensino (Bräkling, 2003; Silva 2004; Bunzen, no prelo).

Assim, considerando, juntamente com Amigues (2002, 2004), que as prescrições não funcionam apenas como desencadeadoras da ação do professor, sendo também constitutivas de seu trabalho realizado em sala de aula, procuramos focalizar as orientações para a prática da análise lingüística divulgadas pela PCLP e pelos PCNs, bem como pelos dois livros didáticos avaliados como “recomendados” pelo PNLD mais citados pelos participantes como de uso corrente para preparação e desenvolvimento de suas aulas. Estamos considerando os livros didáticos também como textos prescritivos, uma vez que eles fazem a mediação das orientações oficiais e todos os professores participantes assumiram o uso do livro didático para a organização e desenvolvimento de suas aulas.

Nosso objetivo neste Capítulo é, portanto, identificar e discutir as orientações para o desenvolvimento da prática de análise lingüística apresentadas pela PCLP e pelos PCNs e descrever a operacionalização dessas orientações nos dois livros didáticos mais citados pelos participantes.

Tendo em vista que, conforme já salientamos no Capítulo 1, as prescrições dirigidas ao professor de língua portuguesa do ensino fundamental II via textos oficiais, difundem os discursos de disciplinas da ciência lingüística, produzidos e divulgados sobretudo por lingüistas empenhados na divulgação de conhecimentos sobre a língua e sobre o ensino da língua junto aos professores de língua portuguesa, primeiramente, destacamos o conceito de *prática de análise lingüística* no contexto escolar introduzido inicialmente por Geraldi (1984). Em seguida, procuramos focalizar as noções dessa prática, bem como as orientações para o seu desenvolvimento, apresentadas pelos dois documentos oficiais considerados, procurando identificar e discutir as referências teórico-metodológicas dos estudos da linguagem que direta ou indiretamente exerceram influência na elaboração dessas noções e orientações. Por fim, realizamos uma análise descritiva de atividades de análise lingüística propostas pelos livros didáticos focalizados. No primeiro momento dessa análise, investigamos as propostas de abordagem gramatical explicitadas pelos autores dos livros didáticos no manual do professor. No segundo momento, descrevemos atividades de análise lingüística propostas no livro do aluno.

### 3.1- A introdução do conceito de “prática de análise lingüística” no contexto escolar

O conceito de “prática de análise lingüística” em contexto escolar foi inicialmente introduzido por J. W. Geraldi, no texto *Unidades básicas do ensino de português*, escrito em 1981, isto é, no início do movimento de renovação do ensino de língua portuguesa no Brasil, deflagrado no final dos anos de 1970. (cf. Fiad, 2000). Esse texto, amplamente divulgado entre professores de português e formadores de professores, foi publicado em 1984 na coletânea *O texto na sala de aula*<sup>17</sup> organizada pelo próprio Geraldi, coletânea essa revisada e reeditada em 1997. No texto da primeira edição, o autor sugere que o ensino de língua portuguesa, com base em uma concepção de linguagem como forma de interação, deve se organizar em torno de três práticas: a prática da leitura de textos, a prática da produção de textos e a prática da análise lingüística. Com relação à prática da análise lingüística, o autor desenvolve algumas considerações de ordem geral sobre esse tipo de atividade. Argumentando que o ensino gramatical somente tem sentido se for para auxiliar o aluno, o autor propõe que a análise lingüística parta do texto do aluno. Nos termos de Geraldi (1984:63),

*a preparação das aulas de análise lingüística será a própria leitura dos textos produzidos pelos alunos nas aulas de produção de texto; de tal forma que para cada aula de prática de análise lingüística, o professor deverá selecionar um problema. Assim, fundamentalmente, a prática da análise lingüística deve se caracterizar pela retomada do texto produzido na aula de produção para re-escrevê-lo no aspecto tomado como tema da aula de análise.*

O princípio que fundamenta essa prática é, segundo Geraldi (op.cit.), *partir do erro para a auto-correção*. (Geraldi, op.cit.:63)

Em suma, essa primeira referência à prática da análise lingüística focaliza atividades desenvolvidas em sala de aula a partir de problemas que os textos dos alunos podem apresentar, sejam eles de ordem textual, semântica, sintática, morfológica, fonológica ou estilística (cf. Geraldi, op.cit.).

---

<sup>17</sup> Lembramos que essa coletânea é uma das obras mais citadas pelos participantes desta pesquisa, dentre as leituras que realizaram entre 1998 e 2002.

Já na publicação revisada (Geraldi, 1997), certamente em resposta a muitos questionamentos sobre o assunto, em duas notas de rodapé, o autor tenta explicitar ao leitor que

*O uso da expressão “prática de análise lingüística” não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise lingüística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas ao texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discursos direto e indireto, etc); organização e inclusão de informações; etc. Essencialmente, a prática da análise lingüística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a “correções”. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina. (p.74)*

Vemos que, nessa primeira nota, Geraldi (op.cit.) reforça a idéia da prática da análise lingüística a partir do texto do aluno e esclarece que essa prática inclui também o trabalho sobre questões tradicionais de gramática. Na segunda nota, porém, o autor sugere a possibilidade da prática de análise lingüística em outros contextos que não sejam somente textos de alunos, ressaltando que o estudo sistemático da língua não significa o domínio de terminologias gramaticais:

*O objetivo essencial da análise lingüística é a reescrita do texto do aluno. Isso não exclui, obviamente, a possibilidade de nessas aulas o professor organizar atividades sobre o tema escolhido, mostrando com essas atividades os aspectos sistemáticos da língua portuguesa. Chamo atenção aqui para os aspectos sistemáticos da língua e não para a terminologia gramatical com que a denominamos. O objetivo não é o aluno dominar a terminologia (embora possa usá-la), mas compreender o fenômeno lingüístico em estudo. (p.74)*

De qualquer modo, sendo entendida como uma prática que deve partir seja exclusivamente de textos de alunos, seja também de textos diversos, incluindo ou não questões tradicionais de gramática, a idéia da “prática de análise lingüística” passou a

ser adotada por várias Propostas Curriculares elaboradas na década de 1980, sendo a PCLP (1988, 1991)<sup>18</sup> o documento inaugural que inspirou uma série de Propostas Curriculares em outros estados (cf. Fiad, 2000), e, conseqüentemente, os PCNs. No item a seguir, analisaremos como esse documento e os PCNs concebem a *prática de análise lingüística*.

### 3.2- A “prática de análise lingüística” em documentos oficiais

#### 3.2.1- Na Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa no 1º. Grau do Estado de São Paulo (PCLP)<sup>19</sup>

A PCLP foi elaborada com base em uma concepção de linguagem como forma de interação (Geraldi, 1984), elegendo o *texto* como elemento básico do ensino da língua. Desse modo, a PCLP apresenta uma organização dos conteúdos a serem desenvolvidos nas aulas de língua portuguesa com base em três eixos: as *atividades de linguagem* (atividades lingüísticas), caracterizadas pelas práticas de leitura e produção de textos orais e escritos; as *atividades de reflexão e operação sobre a linguagem* (atividades epilingüísticas), caracterizadas pelas práticas de observação, comparação, compreensão, estruturação, organização e construção de diversos tipos de textos, bem como pelas práticas de estruturação e manipulação de frases e palavras; e as *atividades relativas ao estudo da gramática tradicional* (atividades metalingüísticas), caracterizadas pelo estudo de aspectos descritivos e normativos da língua. De acordo com a PCLP, as atividades lingüísticas e epilingüísticas devem ser privilegiadas em relação às atividades metalingüísticas. Essas últimas seriam atividades posteriores ao uso efetivo da linguagem (atividade lingüística) e aos processos de reflexão sobre esse uso (atividade epilingüística).

---

<sup>18</sup> Na verdade, o processo de elaboração da Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo teve início no final dos anos 70, com as discussões para a reformulação do ensino de língua portuguesa promovidas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, com a participação de professores de Universidades do Estado (USP, UNESP, UNICAMP, PUC/SP) e professores da rede pública estadual. Mas a primeira versão da Proposta foi elaborada em 1985 e, após várias etapas de estudo e análise do texto inicial, a versão considerada definitiva (3ª. Versão) foi publicada em 1988. Em uma 4ª. e última versão, publicada em 1991, o texto da Proposta sofreu algumas modificações que não alteraram seus eixos centrais.

<sup>19</sup> Para esta análise estamos considerando a versão publicada em 1991.

Na verdade, a PCLP não utiliza explicitamente a nomenclatura “prática da análise lingüística” na organização dos conteúdos a serem ensinados, mas, implicitamente, associa essa prática às atividades epilíngüística e metalingüística. Isso pode ser inferido quando, ao tentar estabelecer uma distinção entre essas duas atividades, a PCLP considera ambas como atividades gramaticais. O trecho a seguir confirma essa idéia:

*(...) não deixa de ser “gramatical” todo trabalho realizado para a compreensão e o domínio das regras de construção das expressões, usadas pelos alunos, e sua comparação com as regras da modalidade padrão; nem deixam de ser gramatical as atividades que procuram levá-las ao domínio de um mais amplo sistema de recursos expressivos, sempre que, em cada caso, essas atividades se correlacionem a diferentes modos de construção de sentido. (...) deve-se distinguir, desse sentido de “gramática”, a noção tradicional que reserva o termo para a construção de um sistema notional que permite falar dos processos construtivos e significativos da linguagem. A descrição gramatical mais sistemática – questões sobre classificação das palavras e orações, identificação de relações e funções gramaticais, questões gerais sobre regência, concordância, ordem das palavras, o estudo do emprego de certas palavras, etc – fica uma tarefa bem mais simples com alunos habituados a operar sobre sua própria língua. (p.52)*

Enfim, essas atividades gramaticais (epilíngüísticas e metalingüísticas) são as que parecem corresponder, de acordo com a PCLP, às atividades de análise lingüística. Essa idéia torna-se mais explícita quando a PCLP sugere que *a partir da 6<sup>a</sup>. série pode-se já intensificar a análise e a descrição lingüística, com o correspondente trabalho sobre as noções gramaticais. (p.55)* Para isso, propõe *uma gramática pedagógica que tenha um caráter tanto quanto possível descritivo e intuitivo. (p.56)*

Como podemos observar, mesmo procurando dissociar-se da tradição gramatical normativa, a PCLP mantém o uso de expressões como “atividade gramatical”, “gramática pedagógica” para fazer referência à “análise e descrição lingüística”, ou seja, às atividades epilíngüística e metalingüística. Com isso, o documento acaba

associando a análise lingüística a um ensino de gramática tanto de natureza reflexiva quanto de natureza tradicional.

Além disso, de acordo com a PCLP, para o desenvolvimento da análise lingüística (atividades epilingüísticas e metalingüísticas) não só o texto do aluno será o ponto de partida, mas também os diferentes tipos de textos sugeridos para o trabalho com a leitura e a produção textual. No entanto, essa mesma Proposta, bem como outros textos de apoio publicados pela SEE-SP, entre o final da década de 1980 e a primeira metade da década de 1990, quando sugerem atividades de análise lingüística tomam como unidade de análise fragmentos de textos ou apenas sentenças. Em algumas sugestões que tomam o texto como unidade de análise, prevalece o uso do texto como pretexto para a explicitação de noções já prontas, emprestadas à gramática tradicional (cf. Aparício, 1999).

A nosso ver, essas incoerências são reforçadas pelo fato de a PCLP, ao fazer a transposição dos conhecimentos da Lingüística para o professor de forma a facilitar a compreensão, não tematizar diferenças significativas entre os pressupostos teórico-metodológicos que veicula.

Em um estudo em que analisamos a problematização do conceito e função atribuídos à gramática e ao ensino de gramática pela PCLP como também pelos textos de apoio à sua implementação publicados pela SEE-SP (cf. Aparício, 1999, 2000, 2001), concluímos que esses documentos se apóiam em diferentes perspectivas de orientação funcionalista, representadas sobretudo pelas idéias para a inovação do ensino de gramática divulgadas por Franchi (1987, 1991, 1992), Geraldi (1984, 1985, 1991) e Perini (1985a, 1987, 1989, 1996).

Em termos gerais, a perspectiva funcionalista em Lingüística, de acordo com Neves (1997), tem como questão básica de interesse a verificação do modo como os usuários da língua se comunicam eficientemente, isto é, a abordagem funcionalista considera *as estruturas das expressões lingüísticas como configurações de funções, sendo cada uma das funções vista como um diferente modo de significação na oração.* (Neves, op.cit:2). Nesse sentido, uma gramática funcional, segundo essa autora, é uma teoria que *assenta que as relações entre as unidades e as funções das unidades têm*

*prioridade sobre seus limites e sua posição, e que entende a gramática como acessível às pressões do uso.* (Neves, op.cit.:15).

Como lembra Neves (op.cit.), o funcionalismo liga-se historicamente às propostas da Escola Lingüística de Praga, que concebiam a linguagem articulada como um sistema de comunicação e preocupavam-se com os seus usos e funções. No modelo de Praga, nos termos de Neves (op.cit.:17), *as frases são vistas como unidades comunicativas que veiculam informações, ao mesmo tempo em que estabelecem ligação com a situação de fala e com o próprio texto lingüístico. Nesse sentido, o que se analisa são as frases efetivamente realizadas, para cuja interpretação se atribui especial importância ao contexto, tanto verbal quanto não verbal.* Desse modo, os itens que se estruturam nos enunciados são considerados multifuncionais, não podendo considerar-se esgotada uma descrição de estrutura que se limite à indicação das funções gramaticais. Essa abordagem é caracterizada, de acordo com a autora, como um estruturalismo funcional, na medida em que a língua é considerada como um sistema funcional, no qual aparecem, lado a lado, o estrutural (sistêmico) e o funcional.

Na realidade, porém, dentro do que vem sendo denominado funcionalismo, como ressalta Neves (op.cit.), existem perspectivas muito diferentes que vão desde versões mais conservadoras, que colocam lado a lado o estrutural e o funcional (considerando a existência de estratos na linguagem, com a fonologia na base e a semântica no topo, e as duas intermediadas pelo léxico e pela sintaxe), a versões mais extremadas, que estabelecem uma subordinação dos demais componentes da língua ao componente pragmático.

A nosso ver, dentre as diferentes perspectivas apontadas por Neves (op.cit.) , algumas são veiculadas pela PCLP. Uma delas pode ser representada pelas idéias de Franchi (1987, 1991, 1992), que focalizam a linguagem como trabalho, como atividade criativa, e não como produto. Nos termos de Franchi (1987:12),

*a linguagem é ela mesma um trabalho pelo qual, histórica, social e culturalmente, o homem organiza e dá forma a suas experiências. Nela se reproduz, do modo mais admirável, o processo dialético entre o que resulta da interação e o que resulta da atividade do sujeito na constituição dos sistemas lingüísticos, as línguas naturais de que nos servimos. (...) É assim a linguagem uma atividade sujeita a regras que*

*dependem, em parte, de restrições impostas pelo material sonoro de que se serve, em outra parte, certamente, de condições genéticas mas, no mais relevante e importante, se constituem como uma “práxis”. (...) é ainda na interação social, condição de desenvolvimento da linguagem, que o sujeito se apropria desse sistema lingüístico, no sentido de que constrói, com os outros, objetos lingüísticos sistemáticos de que se vai utilizar, na medida em que se constitui a si próprio como locutor e aos outros como interlocutores. Por isso, essa atividade do sujeito não é somente uma atividade que reproduz, ativa esquemas prévios: é, em cada momento, um trabalho de reconstrução.*

Nesse sentido, para Franchi (1987), em primeiro lugar, cada ato de fala é sempre um ato de opção sobre um feixe de possibilidades de expressão que o sujeito correlaciona às condições variáveis da produção do discurso; em segundo lugar, as regras da linguagem não possuem, no geral, uma necessidade biológica ou lógica, sua regularidade tem um fundamento social e antropológico e a obediência a elas tem um fundamento funcional. Por isso, segundo esse autor, essas regras podem ser alteradas, principalmente quando o sujeito investe de significação recursos expressivos não necessariamente *catalogados* ou *codificados*. (Franchi, 1987:12). Desse modo, Franchi (1987) assume uma perspectiva funcionalista que não defende que a expressão e seu sentido somente se constituem em cada situação concreta de discurso, mas que também não espera que o cálculo das correspondências entre as expressões e seu sentido possa ser reduzido a procedimentos sintático-semânticos de decodificação.

Outra tendência funcionalista presente na PCLP pode ser representada pelas idéias de Geraldi (1984, 1985, 1991), que também destacam, na relação do sujeito com a linguagem, a importância da noção de trabalho. Nos termos de Geraldi (1991: 11), *é a dinâmica do trabalho lingüístico, que não é nem um eterno recomeçar nem um eterno repetir, que é relevante; por ele a linguagem se constitui marcada pela história deste fazer contínuo que a está sempre constituindo*. Nesse sentido, Geraldi (op.cit.) considera a língua como uma atividade social, ou seja, um conjunto de usos concretos, historicamente situados, que envolvem sempre um locutor e um interlocutor, numa determinada situação. De acordo com Castilho (1994), uma gramática que assim concebe a língua é a Gramática Funcional, definida por esse autor como *um conjunto de regras em que se procura relacionar as classes, as relações e as funções gramaticais*

*com as situações sociais concretas em que elas foram geradas.* (Castilho, op.cit.: 22). Assim, para situar a língua em seu contexto social, essa gramática, como assinala Castilho (op.cit.), deve ultrapassar o limite da sentença e avançar na análise de sentenças contextualizadas em textos. Essa é, pois a idéia defendida por Geraldini (1984, 1985), incorporada pela PCLP, para o desenvolvimento da análise lingüística na escola.

Uma outra tendência funcionalista presente na PCLP pode ser representada pelas idéias de Perini (1985a, 1987, 1996). Essa tendência, bastante conservadora, pode ser associada à que Neves (1997) denomina de estruturalista funcional. Essa abordagem parece ser assumida por Perini (1985b:02) ao admitir que

*a linguagem responde a certas necessidades expressivas, de modo que sua forma é, em parte, determinada por essas necessidades. (...) Digamos, então, que a linguagem é “funcional” na medida em que se estrutura de maneira a responder às necessidades ditadas por suas funções comunicativas. (...) Isso equivale a dizer que há traços da estrutura da língua cujo aparecimento não se pode explicar exclusivamente em termos “internos”, mas que têm de ser explicados lançando mão de fatores extra-lingüísticos* (aspas do autor).

Ainda assim, Perini (1985a, 1996) estuda a estrutura das formas lingüísticas e seus enunciados dentro dos limites máximos do período. Isso não quer dizer, nos termos desse autor (1996:56-57), *que se negue a relevância do estudo do contexto, é claro; apenas defende-se a posição de que o estudo do período é parte do estudo dos enunciados. O contexto é estudado por disciplinas especiais: a análise do discurso e a pragmática.* Ressaltamos que estudos desse autor são considerados por Neves (1999) como sendo de base funcionalista com orientação cognitivista. Trata-se de uma perspectiva que enfatiza, como pré-requisito para a descrição lingüística, o uso de um “conhecimento prévio de mundo” de que fazem parte fatores biológicos, psicológicos, históricos e sócio-culturais (Langacker, 1999), mas sem deixar de levar em conta uma autonomia parcial dos fatos lingüísticos em relação a fatos da experiência. Nesse sentido, como assinala Neves (1997), a língua não é vista como absolutamente independente de todas as forças externas, embora se reconheça a utilidade de uma

distinção entre lingüística interna e lingüística externa; e as gramáticas são tratadas como sistemas adaptáveis, nos termos da autora, *sistemas parcialmente autônomos (por isso, sistemas) e parcialmente sensíveis a pressões externas (por isso, adaptáveis)*. (Neves, op.cit.: 101).

Podemos observar, então, que pelo menos três perspectivas de orientação funcionalista são incorporadas pela PCLP como se não houvesse qualquer diferença entre seus pressupostos teórico-metodológicos. Os dois trechos a seguir evidenciam como duas dessas perspectivas aparecem quando o documento faz referência às atividades lingüística, epilingüística e metalingüística:

(1) *Essa atividade de falar sobre a linguagem (metalinguagem) nada tem a ver diretamente com o processo efetivo de produção e interpretação dos textos.* (grifo do documento). (p.25)

(2) (...) [a atividade metalingüística] *deve estar ancorada em uma longa atividade epilingüística, isto é, no trabalho sobre a linguagem, na transformação de sua estrutura, sobretudo no trabalho assim feito sobre os textos dos próprios alunos.* (p.26)

Como podemos observar, os dois trechos parecem fazer afirmações contrárias. Essa contradição pode ser explicada pelo fato de que, no primeiro fragmento, a proposta fundamenta-se nos pressupostos de Geraldi (1991); no segundo, são os pressupostos de Franchi (1987) que sustentam a posição defendida pela PCLP. Para melhor explicitar as diferenças entre os pressupostos de Geraldi e Franchi, vejamos como cada um desses autores concebem as atividades lingüísticas, epilingüísticas e metalingüísticas.

Em termos gerais, para Franchi (1987), a atividade lingüística é o exercício pleno da própria linguagem, que se dá nas circunstâncias cotidianas de comunicação; a atividade epilingüística é a prática que opera sobre a própria linguagem, compara expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não; e a atividade metalingüística é o trabalho sistemático com as noções gramaticais e sua nomenclatura. Nos termos desse autor, a atividade epilingüística

*se liga à atividade lingüística, à produção e à compreensão do texto, na medida em que cria as condições para o desenvolvimento sintático dos alunos: nem sempre se trata de “aprender” novas formas de construção e transformação das expressões; muitas vezes se trata de tornar operacional e ativo um sistema a que o aluno já teve acesso fora da escola, em suas atividades lingüísticas comuns. Mas por outro lado, essa atividade é que abre as portas para um trabalho inteligente de sistematização gramatical. Porque é somente sobre fatos relevantes de sua língua (relevantes = carregados de significação) que o aluno de gramática pode fazer hipóteses sobre a natureza da linguagem e o caráter sistemático das construções lingüísticas, e pode um dia falar da linguagem, descrevê-la em um quadro nocional intuitivo ou teórico. Uma atividade metalingüística. (Franchi, 1987:39)*

Distinguindo essas três atividades com base em ação consciente e inconsciente, Franchi (1992) ainda defende que a atividade lingüística supõe uma progressiva atividade epilingüística, isto é, inicialmente como uma atividade metalingüística inconsciente de modo a estabelecer uma relação entre os esquemas de ação verbal interiorizados pelo sujeito e a sua realização em cada ato do discurso, e, na medida em que reflete sobre o processo mesmo de organização e estruturação verbal, torna-se uma atividade seletiva e consciente.

Como podemos entender, Franchi defende a posição de que a escola deve privilegiar a prática epilingüística porque esta tem a função de permitir ao aluno desenvolver uma reflexão teórica que o habilitará a desenvolver a atividade metalingüística. Nesse sentido, o autor estabelece uma construção “vertical” como *estratégia de aproximação à teoria gramatical* (Franchi, 1987:35).

Geraldi (1991), por sua vez, desconsidera essa verticalidade proposta por Franchi, como também a distinção entre ação inconsciente e ação consciente, já que tanto falar quanto compreender envolvem intencionalidade. Sendo assim, para Geraldi (op.cit.:20), *as atividades lingüísticas são aquelas que, praticadas nos processos interacionais, referem-se ao assunto em pauta, “vão de si”, permitindo a progressão do assunto. Essas atividades demandam um certo tipo de reflexão que se poderia dizer quase automática, sem suspensão das determinações do sentido que se pretendem*

*construir na intercompreensão dos sujeitos.* As atividades epilingüísticas são aquelas que,

*independente da consciência ou não, tomando as próprias expressões usadas por objeto, suspendem o trabalho do tema a que se dedicam os interlocutores para refletir sobre os recursos que estão usando. (...) Essas atividades incidem ora sobre aspectos “estruturais” da língua (como nas reformulações e correções auto e heteroiniciadas), ora sobre aspectos mais discursivos como o desenrolar dos processos interativos (...) ora sobre aspectos mais amplos da própria interação, incidindo sobre sua própria organização.* (Geraldi, op.cit.:24-25)

As atividades metalingüísticas, para Geraldi, são, portanto, aquelas que tomam a linguagem como objeto não mais enquanto reflexão vinculada ao próprio processo interativo, mas que conscientemente constroem uma metalinguagem sistemática com a qual falam sobre a língua. A partir desse ponto de vista, em um dos textos de apoio à PCLP publicados pela SEE-SP, Geraldi (1985:26) afirma que

*uma coisa é saber a língua, isto é, dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão e outra. Outra coisa é saber analisar uma língua dominando conceitos e metalinguagens a partir dos quais se fala sobre a língua, se apresenta, suas características estruturais e de uso.*

Podemos concluir, então, que, se para Franchi, a escola deve privilegiar a prática epilingüística porque esta tem a função de permitir ao aluno desenvolver uma “teoria gramatical”; para Geraldi, as atividades epilingüísticas são vistas como condição para a busca significativa de outras atividades sobre a linguagem, inclusive a metalinguagem, ou seja, as atividades epilingüísticas refletem sobre a linguagem, e a direção desta reflexão tem por objetivo o uso destes recursos expressivos em função das atividades lingüísticas em que está engajado o sujeito. Assim, para Geraldi, toda a reflexão sobre as diferentes formas de dizer são atividades epilingüísticas e, portanto, análises lingüísticas. Da mesma forma, Geraldi considera as atividades metalingüísticas como

uma reflexão analítica sobre os recursos expressivos, que levam à construção de noções com as quais se torna possível categorizar tais recursos. Trata-se, pois, de uma reflexão que *nada tem a ver diretamente com o processo efetivo de produção e interpretação dos textos*. (cf. Fragmento 1 acima) Nos termos de Geraldi (1991:226), *um equívoco é pensar que aprendendo as explicações que são dadas a este objeto [a língua] aprende-se a falar, a escrever, a interagir linguisticamente*.

Em relação a como desenvolver as atividades metalingüísticas, também análises lingüísticas para a PCLP, esse documento toma como referência as contribuições de Perini (1985a, 1987) incorporando-as às dos lingüistas citados acima, sem identificar as diferenças entre elas. Perini não faz referência às três atividades consideradas por Franchi e Geraldi, mas está preocupado em substituir a metodologia de descrição e as categorias da Gramática Tradicional pelas da Lingüística formal, as quais considera mais rigorosas. Sendo assim, propõe uma “nova gramática do português”, a qual deve ser formada por um conjunto de instruções sobre como construir as formas da língua (palavras, sintagmas, orações), mais um conjunto de regras semânticas que atribuam a essas formas determinados significados. Nessa gramática, portanto, a estrutura das formas lingüísticas e seus enunciados são estudados dentro dos limites máximos do período.

Com relação ao ensino, Perini (1987) defende a importância do ensino formal na escola, mas recusa a gramática tradicional porque esta, além de arcaica e desatualizada em relação aos resultados teóricos e práticos da pesquisa lingüística das últimas décadas, está, segundo ele, impregnada de um “normativismo sem controle”. Duas razões justificam, segundo Perini (op.cit.), o ensino formal de uma gramática descritiva do português no ensino regular: um componente cultural e um componente de formação de habilidades. O componente cultural diz respeito a determinados conhecimentos que, apesar de não terem aplicação prática visível, seriam considerados pela sociedade parte integrante da formação do cidadão, do mesmo modo que certos conhecimentos de química, história, biologia, entre outros. O componente de formação de habilidades, ou seja, de habilidades de raciocínio, de observação, de formulação e testagem de hipóteses, de independência de pensamento, é o mais importante na avaliação desse

autor. A principal referência aqui é a metodologia científica de análise de língua, defendida pela Lingüística. Nos termos de Perini (1996:32),

*a grande contribuição que o ensino da gramática encerra reside na possibilidade de ajudar o desenvolvimento das habilidades mencionadas, isto é, o ensino gramatical pode ser um dos meios pelos quais nossos alunos crescerão e se libertarão intelectualmente. E isso só será possível se se entender o estudo da gramática como parte da formação científica dos alunos, uma vez que não se pode estudar gramática sem ao mesmo tempo fazer gramática.*

Como exemplo do que pode ser feito nesse sentido, Perini (1987, 1996) propõe um estudo das funções sintáticas do período e das classes de palavras analisando seu comportamento sintático-semântico e buscando não perder de vista a análise tradicional, para não exigir do leitor um esforço maior do que o necessário.

Inspirada, então, nas idéias de Perini, em especial sobre “que gramática ensinar e como ensiná-la”, a PCLP, ao afirmar que *a partir da 6<sup>a</sup>. série pode-se já intensificar a análise e a descrição lingüística, com o correspondente trabalho sobre as noções gramaticais*, sugere *uma gramática pedagógica que tenha uma caráter tanto quanto possível descritivo e intuitivo* (p.56). Citando, em seguida, o próprio Perini (1985a), a PCLP afirma que *não se deve transportar para ela [gramática pedagógica] as controvérsias teóricas da lingüística, mesmo que se busque incorporar os princípios, noções e operações geralmente aceitos independentemente das diversas tendências, nessa ciência.* (p.56) Nesse sentido, a PCLP sugere uma série de princípios, noções e operações que poderiam ser adotados por essa “gramática pedagógica”. Essas sugestões, baseadas nas propostas de Perini (1985a, 1996), correspondem a aspectos estruturais da língua com enfoque sobretudo nos níveis morfológico, sintático e semântico. Para citar algumas dessas sugestões:

- *a 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 essas várias unidades que determina os papéis – as funções – que nela desempenham (como núcleo, adjuntos, complementos), que se podem caracterizar por critérios semânticos (como agente, paciente, instrumento, locativo, etc), por critérios sintáticos (como sujeito, predicado, objeto direto, objeto indireto, etc), por critérios discursivos (como tópico, comentário, etc); (p.56)*

Como vemos, essas sugestões correspondem a noções de uma abordagem gramatical descritiva de base tanto estrutural (dois primeiros itens) quanto funcional (último item), cuja nomenclatura coincide muitas vezes com a nomenclatura da gramática tradicional normativa. Essa coincidência é vista pela PCLP como um aspecto positivo, *uma vez que os professores estão habituados a lidar com essas noções e podem aperfeiçoar esse conhecimento em textos como em (17) e (18).* (p.56) Essas referências (17 e 18) citadas pela PCLP correspondem a duas publicações de Perini (1985a, 1989), em que esse autor desenvolve as bases de sua “nova gramática do português”. Nesses textos, a maneira nova de descrição tem como princípio básico, segundo o autor, uma sistematização teoricamente consistente e livre de contradições. Assim, na proposta de Perini, a análise lingüística não deixa de ser atividade de reflexão, mas segundo modelos científicos de observação de fatos previamente selecionados pelo analista. Além disso, nos exemplos apresentados por esse autor, os fatos selecionados para a análise lingüística estão, em sua maioria, relacionados a fatos já descritos pela Gramática Tradicional. Há, portanto, uma tentativa de estabelecer alguma relação com o conhecimento escolar tradicional, com o objetivo de avaliá-lo e reformulá-lo pelo trabalho de observação e reflexão.

Essa relação com a Gramática Tradicional é ainda mais reforçada pela PCLP quando esta afirma que *ela [a gramática tradicional], na verdade, apesar de críticas merecidas, corresponde a seu modo a um esboço de uma gramática pedagógica e contém muitas intuições corretas que podem ser convenientemente exploradas.* (p.56)

Um outro aspecto que cabe salientar é que, apesar de sugerir a elaboração de uma “gramática pedagógica” nos termos defendidos por Perini, a PCLP não esclarece que os objetivos defendidos por esse autor para o ensino formal da gramática não se referem ao desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, objetivo esse que parece ser o adotado pelo documento. Embora a PCLP não assumisse explicitamente essa posição

quanto aos objetivos do ensino da gramática formal, o trecho a seguir, referindo-se ao fato de que se deve deixar *a descrição gramatical mais sistemática para as últimas séries do primeiro grau*, nos leva a inferir que o documento defende o ensino de gramática em função do desenvolvimento da capacidade de produção e de compreensão de textos escritos ou falados:

*Isso não quer dizer que não se possa antecipar muita coisa já no primeiro grau, quando a própria discussão sobre os fatos da língua acabe exigindo do professor e dos alunos o uso de algumas distinções de categorias, relações ou funções gramaticais. Só não se deve perder a ênfase nos aspectos mais importantes do aprendizado gramatical: o domínio efetivo, para uso oportuno, dos vários modos e modalidades de construção e transformação das próprias expressões no trabalho textual (oral ou escrito). (p.54)*

Em suma, mesmo que a PCLP constitua-se por um amálgama de abordagens teórico-metodológicas, não explicitando as diferenças entre elas, podemos concluir que a prática escolar de análise lingüística, segundo esse documento, corresponde a uma prática de reflexão e operação sobre as formas e estruturas lingüísticas em função dos significados que os usos desses elementos podem expressar em textos de alunos ou em textos diversos (como sugere Geraldi, 1984), entre sentenças de um texto, ou em sentenças (como sugere e exemplifica Franchi, 1987). Mas corresponde também a uma prática de observação de e reflexão sobre aspectos formais e estruturais da língua, tendo como ponto de partida a gramática tradicional, como sugere e exemplifica Perini (1985a, 1987, 1989). Nesse último caso, a frase é a instância máxima da análise lingüística. Desse modo, podemos inferir pela leitura da PCLP, que a prática de análise lingüística, nesse documento, está associada tanto ao ensino de gramática de orientação estruturalista funcional, que coloca lado a lado o estrutural e o funcional (cf. Neves, 1997), quanto ao ensino de gramática de orientação funcionalista que privilegia aspectos discursivos da língua. Nesse caso, a prática de análise lingüística, de acordo com as orientações da PCLP, pode ser desenvolvida tanto a partir do texto quanto a partir de sentenças.

### **3.2.2- Nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs)**

Na segunda metade da década de 1990, apresentada como uma resposta a críticas que foram feitas ao ensino tradicional de gramática nas décadas de 1980 e 1990, dentre elas a prática do uso do texto como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais, a proposta dos PCNs para o trabalho com a gramática adota mais explicitamente a expressão “análise lingüística” para referir-se às práticas de reflexão sobre a língua.

De modo geral, os PCNs, tendo como elementos norteadores do ensino da língua materna as noções de texto, gênero e letramento, propõem que o ensino da língua desenvolva-se a partir de dois eixos: um que enfoca as práticas de uso da língua por meio das práticas de escuta, leitura e produção de textos orais e escritos; e outro que enfoca as práticas de reflexão sobre a língua por meio da prática da análise lingüística, a qual inclui a gramática, mas deve superar as práticas tradicionais que se limitam ao estudo da gramática normativa. Nesse sentido, para o eixo que envolve a análise lingüística, os PCNs, inspirados em Franchi (1987) e Geraldi (1991) sugerem *a realização tanto de atividades epilingüísticas, que envolvam manifestações de um trabalho sobre a língua e suas propriedades, como de atividades metalingüísticas, que envolvam o trabalho de observação, descrição e categorização, por meio do qual se constroem explicações para os fenômenos lingüísticos característicos das práticas discursivas.* (p.78) (grifo nosso). Para os PCNs, assim como para a PCLP, a análise lingüística refere-se às atividades epilingüística e metalingüística. Seguindo a mesma orientação da Proposta paulista, os PCNs sugerem que na prática da análise lingüística privilegie-se as atividades epilingüísticas, ficando para as últimas séries do ensino fundamental as atividades metalingüísticas.

Considerando essa sugestão, e provavelmente procurando evitar a confusão estabelecida pela PCLP, demonstrada no item anterior, os PCNs, ao denominar a atividade epilingüística de atividade gramatical, procuram marcar a diferença entre ensino gramatical e análise lingüística: *Entretanto, prática da análise lingüística não é uma nova denominação para o ensino de gramática.* (p.78)

Mas, o que de fato ocorre é que, nessa tentativa de esclarecer a fronteira entre as noções de gramática e as noções de análise lingüística, muitas passagens do texto dos PCNs salientam apenas o que não deve ser feito, ou seja, *não reconstruir com os alunos*

*o quadro descritivo constante dos manuais de gramática. Silva (2003), ao analisar as diretrizes apresentadas pelos PCNs referentes ao trabalho com a gramática, aponta que esse documento, de fato, não deixa dúvidas sobre a concepção de gramática que refuta. Nos termos de Silva, a insistência na explicitação desse posicionamento é tão forte que, muitas vezes, ao se proporem a explicitar determinados aspectos a serem trabalhados, salientam muito mais o posicionamento teórico com o qual não comungam, do que o assumido por eles. (Silva, op.cit.:40)*

Com relação a o *quê* ensinar, por exemplo, os PCNs apresentam o seguinte:

*A preocupação não é reconstruir com os alunos o quadro descritivo constante dos manuais de gramática escolar (por exemplo, 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 de pontos de gramática, como todas as regras de concordância, com suas exceções reconhecidas.*

*O que deve ser ensinado não corresponde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos. (p.29)*

Como podemos observar nessa passagem, para propor ao leitor o que deve ser objeto de ensino da prática da análise lingüística, os PCNs salientam apenas que não se deve trabalhar com “o quadro descritivo constante dos manuais de gramática escolar”.

Com relação a que concepção de gramática e de ensino de gramática sugerir ao leitor para o desenvolvimento da prática de análise lingüística, os PCNs, conforme aponta Silva (op.cit.), orientam-se por diferentes concepções assumidas explicita ou implicitamente no documento. A concepção de gramática assumida explicitamente, de acordo com Silva, é a de *gramática internalizada* que, mesmo não sendo explicitamente nomeada, é assumida claramente pelos PCNs por meio da expressão “conhecimento que o falante tem de sua linguagem”. Observemos a seguir como essa concepção é assumida no texto do documento:

*Tomando-se a linguagem como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e a noção de gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem, as atividades curriculares em Língua Portuguesa correspondem, principalmente, a atividades discursivas (...) (p.27)*

Essa concepção de gramática internalizada, também denominada gramática implícita, refere-se a um conjunto de regras que o falante domina ao falar (Luft, 1985; Possenti, 1996) e, portanto, está atrelada à noção de atividade lingüística nos termos de Franchi (1987) e Geraldi (1991), ou seja, à atividade desenvolvida em processos reais de comunicação. Essa atividade, no entanto, não é mencionada no texto dos PCNs como a atividade de uso da língua a ser contemplada na prática de análise lingüística. Na visão de Silva (op.cit.), a assunção explícita dessa concepção de gramática pelos PCNs está mais diretamente ligada com a adoção, pelo documento, do gênero de texto como objeto de ensino. Essa relação faz pressupor, na análise de Silva (op.cit.), que as atividades propostas pelos PCNs no eixo da reflexão sobre a língua seguem princípios da abordagem da teoria dos gêneros textuais dos estudos funcionalistas da linguagem (cf. Marcuschi, 2002), que objetivam tornar conscientes o conhecimento cultural intuitivo dos usuários da língua.

Já, implicitamente, os PCNs propõem, num primeiro momento, o que Silva chama de *concepção restrita de gramática descritiva*, isto é, a *explicitação de regras de uso da língua baseadas apenas em critérios formais, desconsiderando os enfoques semântico e pragmático*. (Silva, op.cit.:36) Num segundo momento, os PCNs propõem, como assinala Silva, uma *concepção gramatical descritiva funcionalista de cunho textual-discursivo*, ou seja, uma abordagem que, no contexto escolar, partiria da gramática internalizada do aluno, passando pela gramática reflexiva, podendo chegar à gramática explícita sem interesse normativo.

Essas diferentes concepções de gramática mobilizadas implicitamente pelos PCNs fazem eco, de um lado, às propostas mais formalistas de Perini (1985a, 1996) e, de outro lado, às propostas funcionalistas de Franchi (1987) e Geraldi (1991) e trazem, assim como ocorre com a PCLP, implicações para a compreensão da noção de prática escolar de análise lingüística. Seguindo o percurso de análise dos PCNs desenvolvido por Silva (op.cit.), podemos observar que há ambigüidades nesse documento, em

relação ao que deve ser entendido pelo leitor como sendo a prática escolar da análise lingüística. Retomamos aqui alguns dos “desencontros teóricos” apontados por Silva em sua análise.

Com relação às concepções de gramática apresentadas implicitamente pelos PCNs, Silva (op.cit.) observa que, em um primeiro momento, os PCNs assumem a concepção restrita de gramática descritiva. O fragmento transcrito abaixo, selecionado por esse autor, evidencia tal fato:

*Entretanto, prática da análise lingüística não é uma nova denominação para o ensino de gramática.*

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

*Quando se toma o texto como unidade de ensino, ainda que se considere a dimensão gramatical, não é possível adotar uma categorização preestabelecida. Os textos submetem-se às regularidades lingüísticas dos gêneros em que se organizam e às especificidades de suas condições de produção: isto aponta para a necessidade de priorização de alguns conteúdos e não de outros. Os alunos, por sua vez, ao se relacionarem com este ou aquele texto, sempre o farão segundo suas possibilidades: isto aponta para a necessidade de trabalhar com alguns desses conteúdos e não com todos. (p.78)*

Concordamos com Silva (op.cit.), quando esse autor observa que na passagem acima transcrita está implícita uma concepção restrita de gramática descritiva, pois pressupõe a existência de uma abordagem gramatical que, sem pretensão prescritiva, limita-se ao mero trabalho de identificação e classificação de estruturas em níveis de análise inferiores ao do texto. Nos termos de Silva (op.cit.:36-37), nesse trecho, *a gramática não é concebida num sentido amplo, no qual os usos das estruturas lingüísticas tenham uma funcionalidade na materialidade textual, incluindo as dimensões pragmática e semântica da linguagem.* Ao contrário, esse trecho, como bem assinala Silva (op.cit.), evidencia uma concepção de gramática como categorização

preestabelecida no nível da morfossintaxe frasal, onde os planos de análise semântico e pragmático são apresentados como aspectos exteriores e devem ser considerados juntamente com a dimensão gramatical, nas atividades de análise lingüística, de forma articulada, simultânea e explícita.

Nesse sentido, podemos entender que as atividades de análise lingüística referem-se à reflexão gramatical realizada tanto no nível da frase quanto no nível do texto. Essa mesma idéia pode ser inferida quando os PCNs apresentam como deve ser desenvolvida a prática da análise lingüística. Observemos o trecho a seguir:

*O modo de ensinar, por sua vez, não reproduz a clássica metodologia de definição, classificação e exercitação, mas corresponde a uma prática que parte da reflexão produzida pelos alunos mediante a utilização de uma terminologia simples e se aproxima, progressivamente, pela mediação do professor, do conhecimento gramatical produzido. Isso implica, muitas vezes, chegar a resultados diferentes daqueles obtidos pela gramática tradicional, cuja descrição, em muitos aspectos, não corresponde aos usos atuais da linguagem, o que coloca a necessidade de busca de apoio em outros materiais e fontes. (p.29)*

Como podemos observar, além de fazer referência, mais uma vez, à metodologia que deve ser abandonada, isto é, a do ensino tradicional de gramática, os PCNs caracterizam a prática da análise lingüística como a prática de reflexão produzida pelos alunos a partir de uma “terminologia simples” até chegar, pela mediação do professor, a um determinado conhecimento gramatical que pode não coincidir com os conhecimentos da gramática tradicional (atividades epilingüística e metalingüística). Os conhecimentos gramaticais não correspondentes aos da gramática tradicional seriam os produzidos no âmbito da Lingüística que podem ter caráter formal/estrutural, funcional ou discursivo.

Com relação à concepção funcional de gramática apresentada implicitamente pelos PCNs, como bem ressalta Silva (op.cit.), trata-se de uma proposta de

discretização<sup>20</sup> de aspectos formais e estruturais dos gêneros de textos a serem contemplados nas atividades de prática de análise lingüística, ou seja, de um estudo gramatical realizado a partir da discretização das regularidades lingüísticas em textos de diferentes gêneros. Observemos uma passagem do texto dos PCNs que evidencia essa proposta de análise lingüística:

*Nesse processo, ainda que a unidade de trabalho seja o texto, é necessário que se possa dispor tanto de uma descrição dos elementos regulares e constitutivos do gênero quanto das particularidades do texto selecionado, dado que a intervenção precisa ser orientada por esses aspectos discretizados. A discretização de conteúdos, ainda que possa provocar maior distanciamento entre aspecto tematizado e a totalidade do texto, possibilita a ampliação a apropriação dos recursos expressivos e dos procedimentos de compreensão, interpretação e produção dos textos, bem como de instrumentos de análise lingüística. (p.48)*

Podemos depreender desse trecho que a atividade de análise lingüística proposta deve ser desenvolvida a partir de textos, considerando os gêneros neles realizados. Nesse caso, sem entrar na discussão sobre as noções de gênero e tipos de texto veiculadas pelos PCNs, podemos entender que as atividades de análise lingüística propostas pelos PCNs compreendem tanto o estudo dos usos de elementos lingüísticos em função de tipos de textos ou de gêneros, quanto o estudo de operações sintáticas entre sentenças ou entre sentenças considerando seus possíveis contextos e efeitos de sentido. Essas abordagens, exceto a inclusão da noção de gêneros textuais, correspondem às propostas de atividades epilíngüísticas e metalingüísticas sugeridas pela PCLP.

A nosso ver, ainda que os PCNs tentem promover, como sugere Silva (op.cit.), uma acomodação das propostas de estudo gramatical apresentadas em textos acadêmicos de divulgação das idéias lingüísticas para professores, produzidos nos anos 1980 e 1990, esse documento também associa a prática da análise lingüística ora ao ensino de gramática de orientação funcionalista, privilegiando aspectos semânticos e

---

<sup>20</sup> Discretização, nos termos dos PCNs, *refere-se à identificação dos diversos aspectos que estão investidos nos conhecimentos com os quais se opera nas práticas de linguagem, de modo a priorizar o tratamento de um ou de outro deles nas atividades didáticas.* (p.36)

discursivos em textos ou gêneros; ora ao de orientação estruturalista funcional, que reconhece a frase como uma unidade suscetível de análise não apenas no nível fonológico, morfológico e sintático, mas também no nível comunicativo (cf. Neves, 1997:17).

Além disso, os PCNs ainda deixam lacunas e não resolvem muitas questões sobre as propostas de análise lingüística que elegem o texto como unidade de ensino e o gênero de texto como objeto de ensino. Prova disso são os exemplos apresentados pelos PCNs, em notas de rodapé, que sendo representativos da prática de análise lingüística, assim como os exemplos apresentados pela PCLP, mesmo considerando aspectos semânticos e discursivos, têm como unidade de análise apenas sentenças (cf. PCNs, p.60-61). Como ressalta Amigues (2002), a imprecisão é característica das prescrições, o que faz com que o trabalho realizado pelo professor em sala de aula se constitua de uma possibilidade daquilo que era esperado, como poderemos constatar nas análises das aulas dos professores participantes, desenvolvidas no Capítulo 4.

### **3.3- A “análise lingüística” em manuais didáticos para o ensino fundamental II**

Considerando que os participantes desta pesquisa consultam e utilizam principalmente livros didáticos de 5ª. a 8ª. séries para a preparação e desenvolvimento de suas aulas, e que os livros didáticos mais citados por esses professores foram avaliados e recomendados pelo PNLD/2002, selecionamos para análise as duas coleções avaliadas como “recomendadas” mais indicadas pelos participantes: o **ALP – Análise, linguagem e pensamento** (doravante ALP), elaborado por Maria Fernandes Cocco<sup>21</sup> e Marco Antonio Hailer<sup>22</sup>, publicado pela editora FTD, em 1993; e o **Tecendo textos- Ensino de Língua Portuguesa através de projetos** (doravante, TT), elaborado

---

<sup>21</sup> Licenciada em Letras e Pedagogia pela USP, com especialização em Alfabetização e Ensino de Línguas em Buenos Aires, Madrid e Universidade de Genebra. Desenvolve projeto de pesquisa na área de Linguagem e presta assessoria a instituições educacionais públicas e particulares, em vários estados do Brasil, na área de Planejamento Curricular.

<sup>22</sup> Bacharel em Música e Licenciado em Educação artística pelo Instituto Musical de São Paulo, com especialização em Psicologia Histórico-cultural pela Universidad Complutense de Madrid. Participou de seminários sobre a teoria piagetiana na Universidade de Friburgo (Suíça). Atua como consultor educacional de Secretarias Municipais de Educação, em São Paulo e no Paraná.

por Antônio de Siqueira e Silva<sup>23</sup>; Rafael Bertolin<sup>24</sup> e Tânia Amaral Oliveira<sup>25</sup>, publicado pela editora IBEP, em 1999. Essas coleções são compostas de quatro volumes correspondentes à 5<sup>a</sup>., 6<sup>a</sup>., 7<sup>a</sup>., e 8<sup>a</sup> séries.

Salientamos que o ALP que estamos considerando para análise corresponde à primeira edição e não à edição reformulada, publicada em 2000. Já a coleção TT está em sua primeira edição e assume, explicitamente, no manual do professor, fundamentar-se em conceitos e idéias contidos nos PCNs. De qualquer forma, as duas coleções, de acordo com a avaliação do PNLD/2002<sup>26</sup>., apresentam tentativas de mudança no ensino de língua portuguesa e propõem um ensino de gramática muito mais pautado por práticas de reflexão sobre a língua (análise lingüística) do que pelo mero estudo da metalinguagem.

De fato, as orientações dos manuais do professor dessas coleções, que têm como interlocutor não só o professor, mas também os avaliadores do PNLD e os próprios editores, têm como referências saberes produzidos mais recentemente pela Lingüística sobre a língua e o ensino da língua. Embora essas orientações dos manuais do professor, como veremos mais adiante em nossas análises, nem sempre sejam totalmente coerentes com sua operacionalização no livro do aluno, as duas coleções apresentam características organizacionais que denotam inovação e mudança.

Para esta análise, cujo objetivo principal é descrever atividades de análise lingüística propostas pelo ALP e TT, consideramos o manual do professor e o livro do aluno. No manual do professor, além de uma observação geral da estrutura e do enfoque teórico-metodológico da coleção, focalizamos mais especificamente as orientações ao professor para o trabalho com os conhecimentos gramaticais (análise lingüística) e a bibliografia, buscando identificar as referências teórico-metodológicas adotadas

---

<sup>23</sup> Licenciado em Letras Neolatinas pela USP. Coursou Jornalismo em Roma (Itália). Professor da rede particular e pública de ensino do Estado de São Paulo. Há 21 anos dedica-se ao livro didático, nas editoras IBEP e Nacional.

<sup>24</sup> Licenciado em Letras Anglo-germânicas pela Universidade Católica do Paraná e em Pedagogia pela Faculdade Farias Brito de Guarulhos (SP). Lecionou durante 30 anos na rede pública e particular em diversos colégios do Paraná, São Paulo e Rio de Janeiro. Co-autor de várias obras didáticas juntamente com o professor Antonio de Siqueira e Silva nas editoras IBEP e Nacional.

<sup>25</sup> Licenciada em Letras, Pedagogia e Psicologia pela USP. Professora do ensino fundamental e médio do Colégio Galileu Galilei e da Secretaria Municipal de Educação de Diadema.

<sup>26</sup> Ver *Guia do Livro Didático – Língua Portuguesa – 5<sup>a</sup>. a 8<sup>a</sup>. Séries (PNLD/2002)* em <http://www.fnde.gov.br>.

explícita e/ou implicitamente pelos autores da coleção para o desenvolvimento desse trabalho.

No livro do aluno, focalizamos a(s) seção(ões) destinada(s) explicitamente ao trabalho com os conhecimentos gramaticais, observando:

- como essa(s) seção(ões) estão organizadas;
- como são organizadas as atividades que compõem essas seções;
- quais são os objetos de ensino privilegiados por essas atividades;
- quais as unidades e os níveis lingüísticos a serem observados pelos alunos;
- quais os procedimentos metodológicos propostos para tornar os objetos de ensino acessíveis aos alunos;
- quais referências teórico-metodológicas de ensino de língua orientam as atividades analisadas.

Para essa análise, selecionamos uma seção de cada um dos livros didáticos destinada explicitamente ao trabalho com os conhecimentos gramaticais, cujas atividades consideramos prototípicas do modo como esse trabalho é proposto em cada uma das coleções, tendo em vista os aspectos elencados nos itens acima.

### **3.3.1- Na coleção *Análise, linguagem e pensamento (ALP)***

A coleção ALP organiza-se em torno de unidades temáticas, ou seja, cada volume da coleção aborda três grandes temas (por exemplo: *lugares e pessoas, curiosidades, cenas urbanas*), segundo o manual do professor, adequados às faixas etárias dos alunos previstas em cada série. Cada uma dessas unidades temáticas apresenta cerca de 18 textos categorizados, pelo manual, em: *textos práticos* (utilizados no cotidiano, em diversas situações, objetivam uma melhor comunicação entre as pessoas e facilitam as atividades do dia-a-dia: bilhete, anúncio, cardápio, convite, manual de instruções, bula de remédio, entre outros); *textos informativos* (têm a função de informar conhecimentos, descobertas, conclusões: texto jornalístico, enciclopédia, dicionário, gramática, mapa, etc); *textos literários* (são registros de pensamentos e fantasias do homem e de sua relação com o mundo que o cerca, objetivam divertir e expressar pensamentos e idéias através de conteúdo e forma escolhidos pelo autor:

poema, conto, crônica, fábula, novela, etc.); *textos extraverbais* (utilizam códigos não lingüísticos, tais como formas, cores, sons, gestos, etc.: pintura, escultura, música, mímica, arquitetura, etc.).

Essa diversidade de textos é explorada, na coleção, em *unidades didáticas*<sup>27</sup>, geralmente compostas por quatro seções intituladas *Exploração*, *Extrapolação*, *Produção* e *Gramática textual*. Essas seções nem sempre aparecem nessa mesma ordem e com a mesma frequência em todas as unidades didáticas. A seção *Exploração* propõe atividades de leitura e compreensão do texto, envolvendo especificamente aspectos do conteúdo e da estrutura do texto. A seção *Extrapolação* propõe atividades que abordam a temática trazida pelo texto. A seção *Produção* trata de atividades de redação de textos, envolvendo propostas de refacção e avaliação das produções textuais desenvolvidas pelos alunos. A seção *Gramática textual*, a que nos interessa analisar aqui, propõe atividades que exploram conhecimentos lingüísticos, a partir dos textos estudados na unidade em questão.

Considerando o espaço que a coleção dedica a cada uma dessas seções, observamos que há um privilégio das atividades de leitura e compreensão de textos em relação às de produção textual e de análise lingüística. O quadro a seguir evidencia a frequência das seções do ALP e, conseqüentemente, as atividades que ocupam maior e menor espaço na coleção:

### **Levantamento quantitativo de unidades didáticas e de seções nos quatro volumes do ALP**

Volumes	Total de Unidades didáticas em cada	Exploração	Extrapolação	Produção	<b>Gramática textual</b>
---------	-------------------------------------	------------	--------------	----------	--------------------------

<sup>27</sup> Estamos compreendendo como *unidades didáticas*, no ALP, o conjunto de atividades de leitura, produção e gramática, referentes a cada um dos textos que compõem as unidades temáticas de cada volume. Lembramos ainda que, no ALP, as *unidades didáticas* são organizadas em função da exploração de um texto, e nem sempre repetem a mesma organização, tanto em relação à frequência das seções que a compõem, quanto em relação à ordem em que essas seções aparecem.

	volume				
5ª. série	51	46	21	28	<b>8</b>
6ª. série	48	47	20	29	<b>6</b>
7ª. série	49	45	28	25	<b>10</b>
8ª. série	47	37	29	17	<b>9</b>
Total	195	175	98	99	<b>33</b>

Como podemos observar no quadro acima, a seção *Gramática textual* é a que aparece com a menor frequência em toda a coleção do ALP, sendo que no volume da 5ª. e da 6ª. série, a frequência é ainda menor, se compararmos com a da 7ª. e 8ª. séries. O que pode significar que essa coleção procura seguir a idéia defendida pela PCLP (1991:62), e mantida pelos PCNs (1998:48-49), de que as atividades lingüísticas e epilíngüísticas devem ter predominância sobre as metalingüísticas, e estas podem ser intensificadas nas últimas séries do ensino fundamental.

Quanto aos pressupostos teórico-metodológicos da coleção, no manual do professor, bastante simplificado, seus autores afirmam estar fundamentados no socioconstrutivismo de Vigotski (1989a, 1989b, 1989c), que enfatiza a construção do conhecimento numa visão social, histórica e cultural. Assim, de acordo com manual, o trabalho do professor estará centrado no estudo da diversidade de textos que circulam na sociedade, com vistas a desenvolver competências lingüísticas, textuais e comunicativas dos alunos, possibilitando-lhes agir e refletir sobre o mundo. Procurando seguir essa perspectiva, o manual do professor, no item “Orientações para o professor”, explicita como deve ser entendida e desenvolvida a *Gramática textual*:

*Uma possibilidade é desenvolver um trabalho de gramática textual, isto é, atividades que levam a refletir sobre os vários assuntos gramaticais através da comparação de textos diversificados. O aluno pode analisar o uso dos tempos verbais, a relação da morfologia com a sintaxe, as figuras de linguagem etc., observando como os autores usaram esses aspectos em seus textos. A nomenclatura oficial pode ser utilizada (substantivo, adjetivo, oração coordenada ou subordinada etc.) e deve ser explicitada, através de exemplos, para que os alunos possam localizar, refletir, pensar e atuar sobre os aspectos gramaticais dos textos. (Cócco & Hailer, 1993:9)*

A passagem acima nos leva a entender que o ensino de gramática proposto pelo ALP supõe atividades reflexivas de estudo do uso de categorias e funções gramaticais em textos. Essas atividades, segundo os autores da coleção, diferem das práticas tradicionais de ensino de gramática que privilegiam o domínio de regras e normas da língua através de exercícios de fixação. Os autores, porém, defendem a presença da gramática normativa nas aulas de língua portuguesa, com base na idéia, já defendida por Perini (1987, 1996), *de que é importante entender que as regras gramaticais fazem parte do aspecto lógico-matemático do conhecimento lingüístico. Trabalhar com a gramática, na escola, é desenvolver o raciocínio do aluno* (Cócoco & Hailer, 1993:9).

Interessante observar que na “Bibliografia” do manual do professor não aparece qualquer referência ligada a essas noções de ensino de gramática propostas pela coleção, além de duas publicações sobre lingüística de texto. Uma delas, *Lingüística e Teoria do Texto* (Schmidt, 1978), refere-se a uma tradução que, segundo Koch (1999), contribuiu de forma bastante significativa para os primeiros trabalhos que começaram a surgir, no Brasil, no final da década de 70, dedicados ao estudo lingüístico do texto. A outra referência, *Introducción a la explicación lingüística de textos* (Alconchel, 1990), não tão conhecida, parece ter sido pouco difundida pelos estudos da lingüística de texto desenvolvidos no Brasil, já divulgados na época da publicação do ALP, representados principalmente por Koch (1983,1989) e Koch & Travaglia (1989, 1990).

No livro do aluno, verificamos que a seção *Gramática textual*, na maioria das unidades didáticas de que faz parte, aparece sempre após as atividades de leitura. Nessa seção, os conteúdos privilegiados não são explicitados no livro do aluno e nem no manual do professor. Esses conteúdos não deixam de ser as categorias e funções gramaticais tradicionais, mas estes não são abordados de forma totalmente linear e cumulativa nos moldes cristalizados pelos manuais tradicionais que objetivam recobrir desde os aspectos fono-ortográficos à sintaxe do período composto, passando pela morfologia. Embora as classes de palavras sejam os objetos de ensino privilegiados nos volumes da 5ª. e 6ª. séries, e a sintaxe da oração e do período nos da 7ª. e 8ª, não há articulação ou progressão entre os objetos de ensino focalizados nas atividades propostas na seção *Gramática textual*. Além disso, essa seção é estruturada somente com questões, geralmente sem qualquer relação entre elas, a não ser pelo fato de todas

as atividades organizarem-se em função do texto (ou textos) que aparece(m) na unidade didática e é (são) explorado(s) em todas as seções. A seção raramente traz definições dos elementos lingüísticos a serem estudados, deixando a cargo do professor, ou do próprio aluno, a tarefa de buscar em outras fontes os conhecimentos exigidos pelas atividades.

Salientamos ainda que os textos explorados na seção *Gramática textual* foram selecionados com vistas a abranger uma diversidade tipológica de textos e a atender ao tema da unidade em que aparecem, e não com vistas a explorar determinados conteúdos gramaticais, como pretexto para o estudo gramatical. Vejamos, mais detalhadamente, na seção *Gramática Textual* que selecionamos para análise, como os textos ou fragmentos de textos são explorados pelas atividades que compõem a seção. Trata-se da seção *Gramática textual* que aparece na primeira unidade temática “Chegadas e Partidas” do livro da 6ª. série. Na unidade didática de que faz parte, essa seção aparece após as atividades de leitura referentes a uma letra de música “Encontros e despedidas” de Milton Nascimento e Fernando Brant (v. anexo 5). Nas atividades dessa seção também há referência ao texto estudado na unidade didática anterior “A volta” de Luis Fernando Veríssimo (v. anexo 6). Como algumas atividades da seção apresentam mais de uma questão sem subdivisões com indicação numérica ou alfabética e, na análise, necessitamos fazer referências a essas questões individualmente, elaboramos o quadro a seguir, em que reproduzimos as atividades acrescentando, quando é o caso, a indicação das questões com letras do alfabeto:

<b>Atividades da seção <i>Gramática textual</i> do ALP</b>	
<b>1</b>	<p><b>a-</b> Luís Fernando Veríssimo se refere à <i>volta</i>. Milton Nascimento, no seu poema cantado, diz: “Melhor ainda é poder <i>voltar</i>/Tem gente que vem e quer <i>voltar</i>”. As palavras destacadas têm o mesmo sentido?</p> <p><b>b-</b> Como você chegou a essa conclusão?</p>

2	c- Qual é a classe gramatical dessas palavras?
2	Releia o texto <i>A volta</i> e observe as palavras e expressões utilizadas pelo autor. A linguagem é culta ou coloquial? Dê exemplos.
3	Em encontros e despedidas, há muitas expressões de linguagem coloquial. Reescreva-as na linguagem culta.
4	a- Por que no texto <i>A volta</i> há muitos substantivos próprios? b- Por que isso não acontece no texto <i>Encontros e despedidas</i> ?
5	a- Releia os 4 primeiros parágrafos de <i>A volta</i> e escreva no seu caderno os verbos que estão no presente. b- Quem pratica as ações desses verbos? c- Agora, retire do texto os verbos no pretérito perfeito e no pretérito imperfeito e d- indique quem pratica as ações ou a quem esses verbos se referem?
6	a- Por que no texto <i>Encontros e despedidas</i> a maioria dos verbos está no presente? b- Qual a relação disso com o tipo de texto (poema cantado)? c- Na sua opinião, a quem se referem os verbos no imperativo? Justifique.
7	Qual estrofe do poema de Milton Nascimento apresenta verbos no imperativo (tempo verbal [sic!]) que exprime ordem, proibição, conselho ou pedido)? Dê exemplos.
8	a- Observe: “Perguntou por parentes <i>que</i> ele não conhecia. Ele perguntou por parentes de <i>que</i> ela não se lembrava” <sup>28</sup> “Tem gente <i>que</i> chega/Pra ficar/Tem gente <i>que</i> vai/Pra nunca mais/Tem gente <i>que</i> vem/ E quer voltar/Tem gente <i>que</i> vai/E quer ficar/Tem gente <i>que</i> veio/Só olhar” <sup>29</sup> Qual é a classe gramatical das palavras destacadas nos trechos acima? b- Escreva, no seu caderno, a que palavra cada que se refere.
9	No texto <i>Encontros e despedidas</i> aparecem muitos antônimos. Localize-os, forme pares de antônimos, invente um jogo (cruzadinha, jogo de erros etc.) e dê para um colega resolver. Faça em folha avulsa.

(Cócco & Hailer, 1993, 6ª. série, pp.48-49)

Nessa seção, os textos ou fragmentos dos textos são considerados como *unidade de observação* ou como *unidade de análise*. O primeiro caso é quando os textos ou fragmentos de texto correspondem à unidade maior que contextualiza uma unidade menor a ser de fato analisada pelo aluno (palavra, sintagma, frase, oração, etc), como por exemplo, a atividade 7 que elege a *palavra* (verbo no modo imperativo) como unidade de análise, sendo o texto apenas unidade de observação. O segundo caso é quando os textos ou fragmentos de texto são a própria unidade a ser analisada, como por exemplo, a atividade 4 que focaliza o uso de um elemento gramatical no texto como um todo (substantivo próprio), sendo o texto considerado como unidade de análise, já

<sup>28</sup> Esse trecho foi retirado do texto “A volta”.

<sup>29</sup> Esse trecho foi retirado do texto “Encontros e despedidas”.

que a tarefa proposta é a comparação da frequência do uso do substantivo próprio em dois textos e a reflexão sobre a diferença dessa frequência em ambos os textos.

De qualquer modo, vemos que o objetivo principal da seção *Gramática textual* não é desenvolver apenas o estudo de categorias gramaticais norteado pela abordagem tradicional calcada na transmissão e memorização de terminologias, conceitos e regras, mas também procurar orientar o aluno para a reflexão, a análise, mesmo que seja de fatos já estabelecidos pela gramática tradicional. Nesse sentido, a seção *Gramática textual* do ALP focaliza muito mais os procedimentos metodológicos (identificação, classificação, observação, reflexão) propostos para o estudo de diversos conteúdos (principalmente gramaticais), objetivando levar o aluno a exercitar e a dominar esses procedimentos, do que o estudo de um conteúdo específico ao longo de toda a seção.

Desse modo, quatro principais procedimentos metodológicos são utilizados pelas atividades da seção *Gramática textual* do ALP, sendo dois de orientação mais tradicional e dois de orientação mais inovadora, a saber:

- a pura e simples *identificação e/ou classificação* de elementos lingüísticos (em sua maioria gramaticais) em textos ou fragmentos de texto;
- a *identificação e/ou classificação* de elementos gramaticais seguida de *observação e reflexão* voltadas para a *explicitação* de aspectos predominantemente estruturais desses elementos (categorias e funções gramaticais, regras de construção de unidades da língua como palavras, orações, períodos), a partir de textos ou fragmentos de texto;
- *observação e reflexão* voltadas para a *explicitação* de aspectos predominantemente estruturais dos elementos gramaticais, seguidas de *classificação* desses elementos, a partir de textos ou fragmentos de texto;
- a *identificação e/ou classificação* de elementos gramaticais seguida de *observação e reflexão* voltadas para o *uso* desses elementos, em textos ou fragmentos de texto.

Além desses principais procedimentos metodológicos, as atividades da seção *Gramática textual* do ALP ainda fazem uso de estratégias que tendem a minimizar o

tradicionalismo no ensino de gramática, tais como a não objetivação de nomenclaturas, conceitos e definições da gramática tradicional, e a proposição de questões indutivas.

Com relação aos procedimentos metodológicos utilizados, como podemos observar no quadro acima, a pura e simples *identificação e/ou classificação* de elementos lingüísticos é exigida nas atividades 2, 3, 7 e 9. Dentre essas, apenas a atividade 7, que tem como objeto de ensino uma categoria gramatical (modo imperativo) e elege a *palavra* como unidade de análise, tomando o texto como unidade de observação, apresenta uma breve definição do objeto de ensino, inclusive com uma incorreção<sup>30</sup> quando se refere a *tempo verbal* e não a *modo verbal*, como seria a referência correta. Interessante observar também que essa explicitação da definição do modo imperativo na atividade 7 é subsequente a uma atividade (6c) que já havia exigido a identificação de verbos no modo imperativo. Tal fato indica que realmente não há uma articulação entre as atividades propostas na seção.

As atividades 2, 3 e 9 também exigem a pura e simples *identificação e/ou classificação* de elementos lingüísticos, sem a explicitação de conceitos e definições dos objetos de ensino que focalizam, objetos esses não focalizados no volume anterior (5ª. série). Fica, portanto, a cargo do professor, ou do próprio aluno, buscar em outras fontes as informações necessárias para o desenvolvimento dessas atividades.

As atividades 3 e 9 ainda propõem exercícios, apesar de mecânicos, de operação sobre o conteúdo focado. As atividades 2 e 3, que elegem como objetos de ensino a variação lingüística, mais especificamente as diferenças entre linguagem culta e/ou coloquial, propõem apenas a identificação de diferentes registros (culto/coloquial), em dois textos de diferentes gêneros, sem qualquer proposta de reflexão sobre a funcionalidade do uso de diferentes registros nos textos focalizados. Tal fato fica mais evidente na atividade 3, que propõe um exercício de reescrita, focalizando apenas a substituição mecânica de expressões ou sentenças que caracterizam um registro informal por expressões ou sentenças de registro formal. Em ambas as atividades, o texto é considerado como unidade de observação e a *palavra* ou a *sentença* são as unidades de análise privilegiadas. Nesse caso, a análise foca principalmente o domínio

---

<sup>30</sup> Acreditamos que essa incorreção é decorrente de falha na revisão, pois não identificamos nas seções de *Gramática textual* de toda a coleção outros problemas desse tipo.

de regras do padrão escrito formal, na medida em que visa apenas a identificação (e reformulação) de expressões ou construções sintáticas que não corresponderiam ao padrão culto, como por exemplo, as construções apontadas nas respostas do manual do professor: “me dê um abraço”, “tô chegando”, “pra ficar”, “errei por pouco”.

O mesmo ocorre com a atividade 9 que, tomando o texto como unidade de observação e a *palavra* como elemento de análise, propõe o simples exercício de identificação de antônimos no texto, uma noção semântica como objeto de ensino, sem explorar os efeitos de sentido que o uso recorrente de expressões antônimas no texto pode produzir. Ao contrário, a ampliação da atividade (a elaboração de um jogo) prevê apenas a exercitação irrefletida e mecânica de identificação no léxico de pares de antônimos, sem explorar, ao menos, as diferentes relações de sentido que se estabelecem entre os pares de antônimos.

Já a *identificação e/ou classificação* de elementos gramaticais seguida de *observação* e *reflexão* voltadas para a *explicitação* de aspectos predominantemente estruturais desses elementos, como se pode ver no quadro acima, é o procedimento metodológico utilizado pelas atividades 5 e 8. Nessas duas atividades, os objetos de ensino privilegiados são categorias ou funções gramaticais, o texto ou fragmentos de textos são considerados como unidade de observação, e as unidades de análise focalizadas não ultrapassam o nível da oração.

A atividade 5, como se pode verificar, vai da *identificação* para a *reflexão*. Como vemos, essa atividade procura abordar, sem estabelecer qualquer relação entre eles, dois objetos de ensino: tempos verbais e sujeito. Para isso, inicialmente, focalizando apenas a *palavra*, solicita a identificação direta de verbos que estão no tempo presente (5a), no pretérito perfeito e no pretérito imperfeito (5c). Assim, essas questões fazem uso da nomenclatura (*presente, pretérito perfeito e pretérito imperfeito*) sem qualquer explicitação de definições dos tempos focalizados, ou dos valores aspectuais desses tempos, deixando pressuposta a idéia de que o aluno já domina tal conteúdo ou de que o aluno, com ou sem a mediação do professor, busque esse conhecimento em outras fontes. Em seguida, focalizando a *oração* como unidade de análise, as questões que se referem à função gramatical “sujeito” (5b e 5d) não fazem uso de nomenclaturas gramaticais e não explicitam o conceito de sujeito, mas induzem

o aluno a construir duas noções de sujeito já estabelecidas pela tradição gramatical, tais como, “Sujeito é o ser que pratica a ação do verbo” (*quem pratica a ação desses verbos?*) ou “Sujeito é o termo sobre o qual se faz uma declaração” (*a quem esses verbos se referem?*). Nesse caso, a observação e a reflexão exigidas pelas questões induzem o aluno, via resposta, chegar à explicitação metalingüística.

Já a atividade 8 vai da *classificação* para a *reflexão*. Focalizando a *palavra* como unidade de análise (8a), sem apresentar definições, a primeira questão objetiva que o aluno reconheça a classe gramatical das expressões recorrentes em destaque (o pronome relativo *que*) no fragmento de texto considerado. Já a segunda questão (8b), ampliando a unidade de análise para a *oração*, enseja uma observação e reflexão sobre os referentes dos pronomes destacados, mas sem aprofundamento da análise na direção do reconhecimento do papel do pronome relativo nos processos de referenciação do texto, como um recurso de coesão textual, ou dos efeitos de sentido que o uso desse recurso pode produzir.

A *observação e a reflexão* voltadas para a *explicitação* de aspectos predominantemente estruturais de elementos gramaticais seguidas de *classificação* é o procedimento metodológico contemplado na atividade 1. Essa atividade, como se pode verificar, vai da *reflexão* para a *classificação*. Nesse sentido, a atividade não faz explicitação prévia de nomenclaturas e definições, mas as questões indutivas levam os alunos a chegar à explicitação metalingüística (*As palavras destacadas têm o mesmo sentido?/Como você chegou a essa conclusão?/Qual é a classe gramatical dessas palavras?*) Tudo indica que as duas primeiras questões (1a e 1b) propõem a observação e a reflexão através da comparação entre as características das *palavras* focalizadas, com o objetivo de levar o aluno a reconhecer que há semelhança de sentido entre essas expressões, mas diferenças em seus aspectos formais, o que as faz pertencer a classes gramaticais diferentes (substantivos e verbos). A terceira questão (1c) solicita, então, a identificação dessas classes, ou seja, a *classificação* das palavras observadas. No entanto, as respostas sugeridas pelo manual do professor a essas questões (*O sentido é o mesmo, pois o substantivo volta significa regresso, retorno; o verbo voltar significa retornar, regressar. As classes gramaticais são substantivo e verbo respectivamente.* (Cócoco & Hailer, 6ª. série, p.22)) são incompletas, pois não há resposta para 1b, e não

respondem adequadamente aos objetivos que pensamos ser os propostos pelas questões<sup>31</sup>, segundo nossa compreensão.

Por fim, a *identificação e/ou classificação* de elementos gramaticais seguida de *observação e reflexão* voltadas para o *uso* desses elementos, como podemos observar no quadro acima, é utilizada pelas atividades 4 e 6. Essas atividades elegem o *uso de elementos gramaticais* como objetos de ensino e o texto é tomado como unidade de análise. Nessas atividades, permanece a não explicitação de conceitos e definições, e a observação e reflexão, nesse caso, estão mais voltadas para o estudo do funcionamento de elementos gramaticais nos textos. As próprias expressões interrogativas que iniciam as questões (*Por que? Qual a relação*) supõem uma análise reflexiva.

Cabe ressaltar que as tentativas empreendidas pelas atividades 4 e 6 de explicitação da funcionalidade do uso de determinadas categorias gramaticais no texto não excluem o domínio da gramática tradicional, pois ambas atividades fazem uso de terminologias gramaticais e pressupõem, antes da reflexão, a identificação/reconhecimento dessas categorias nos textos em estudo. No caso da atividade 4, a análise proposta é a comparação da frequência do uso do substantivo próprio em dois textos e a reflexão sobre a diferença dessa frequência nesses textos. Desse modo, as questões propostas (4a e 4b) funcionam como estratégias para a leitura global do texto, na medida em que levam o aluno a refletir sobre o uso ou não de determinado recurso (os substantivos próprios) nos textos em questão. Interessante observar que, apesar de essa atividade não ter, aparentemente, a pretensão de explicitação da metalinguagem gramatical, as respostas dadas no manual do professor a essas questões apresentam as razões, para o uso ou a ausência de substantivos próprios nos textos sob análise, tendo como referência as clássicas definições da gramática tradicional para a categoria em estudo: *No texto “A volta”, a personagem pensa reconhecer estabelecimentos, ruas e pessoas de sua cidade natal, designando-as pelos nomes que supõem terem; em “Encontros e despedidas” o sujeito lírico fala abstratamente de chegadas e partidas, sem focalizar situações, pessoas ou ambientes concretos* (Cócco & Hailer, op.cit.:22). A nosso ver, estão implícitas nessas respostas as

---

<sup>31</sup> Não raro as respostas sugeridas pelo manual do professor às atividades apresentadas na seção *Gramática textual* são incompletas e não correspondem adequadamente aos objetivos previstos pelas questões propostas.

noções de substantivo “concreto” em oposição a “abstrato”, induzindo o aluno a relacionar o uso dos substantivos próprios à denominação de elementos concretos que aparecem no primeiro texto, e a relacionar a ausência dessa categoria à denominação de elementos abstratos que predominam no segundo texto. Enfim, a atividade 4 evidencia que as questões propostas evitam a simples prática de identificação de categorias, como também as classificações e definições conceituais, possibilitando o estudo do uso de uma categoria gramatical em situações efetivas da língua em funcionamento, mas as respostas sugeridas no manual do professor parecem não corresponder ao que é proposto pelas questões.

A atividade 6, sobretudo em 6a e 6b, propõe uma reflexão sobre o predomínio do uso do tempo presente no texto focalizado e sobre a relação entre o predomínio desse tempo verbal e o tipo de texto. Na verdade, trata-se do uso de um valor aspectual do tempo presente que indica fatos que se repetem (v. texto em anexo 5). De qualquer forma, tudo indica que, nesse caso, o objetivo é que o aluno observe o funcionamento de um determinado tempo verbal (no caso, aspecto) no nível textual, reconhecendo que existem relações entre os tempos verbais (ou aspectos) e a tipologia de textos (superestruturas textuais). No entanto, as respostas dadas no livro do professor a essas questões não parecem coerentes com a análise proposta: *Porque o autor está justamente chamando a atenção para uma situação do dia-a-dia, que se repete continuamente. O presente é o tempo adequado para expressar essa idéia.* (Cócco & Hailer, op.cit.:22) De fato, a preocupação é com a funcionalidade do uso do tempo presente no texto focalizado, mas as respostas não evidenciam *a relação disso com o tipo de texto*, e sim o valor aspectual do tempo presente na indicação de ações habituais. Tal fato nos faz crer que a segunda questão ou está mal formulada ou não foi devidamente considerada na elaboração das respostas para o professor.

Ainda faz parte da atividade 6, uma terceira questão (6c) que, sem relação com as duas primeiras questões da atividade, objetiva a identificação de verbos no modo imperativo e de seus referentes que não estão explícitos no texto mas podem ser inferidos pelo aluno.

De qualquer modo, entendemos que as atividades 4 e 6 têm um propósito mais amplo e produtivo, em relação às outras atividades, no sentido de levar o aluno a

estabelecer relações entre o uso da categoria gramatical focalizada e a compreensão textual, ainda que essas relações não sejam adequadamente explicitadas nas respostas a essas questões sugeridas pelo manual do professor, como evidenciamos acima.

Em suma, o exame das atividades que consideramos representativas do trabalho com os conhecimentos lingüísticos proposto pelo ALP nos permite concluir, antes de tudo, que as orientações apresentadas no manual do professor para o desenvolvimento das atividades da seção *Gramática textual* são bem mais otimistas se comparadas à sua operacionalização no livro do aluno. De acordo com as orientações do manual do professor, as atividades dessa seção vão privilegiar o estudo do uso de elementos lingüísticos no texto. Nossa análise evidencia que o texto, de fato, é a unidade de observação privilegiada, mas o estudo da funcionalidade do uso de elementos gramaticais, tendo o texto como unidade de análise, é pouco contemplado. Além disso, as únicas atividades que elegem outros objetos de ensino que não sejam conteúdos gramaticais (2, 3 e 9) utilizam, como vimos, os procedimentos metodológicos mais tradicionais para o estudo desses objetos e não considera o texto como unidade de análise.

Nossa análise também evidencia que, em sua maioria, as atividades propostas na seção *Gramática textual* enfocada são orientadas por duas propostas para a inovação do ensino de gramática, ou seja, para o desenvolvimento da análise lingüística na escola: uma, que privilegia *a reflexão voltada para a explicitação de aspectos predominantemente estruturais de elementos gramaticais*, focaliza a palavra ou a oração como unidade de análise, contemplando, portanto, as dimensões morfológica, sintática e semântica da língua; e outra, que privilegia *a reflexão sobre o uso desses elementos*, elege o texto como unidade análise, contemplando, principalmente, a dimensão semântico-pragmática da língua. Essas diferentes propostas parecem corresponder às idéias de Travaglia (1996) sobre a possibilidade de se desenvolver dois tipos de trabalho de gramática reflexiva na escola: um, baseado apenas na descrição, corresponde a atividades que levam à explicitação de fatos da estrutura e do funcionamento da língua; outro, segundo o autor, mais produtivo, cuja reflexão é mais voltada à semântica e à pragmática, corresponde a atividades que focalizam

essencialmente os efeitos de sentido que elementos lingüísticos (principalmente gramaticais) podem produzir na interlocução.

O primeiro tipo de atividade privilegia o estudo dos mesmos conteúdos consagrados pela gramática tradicional, já que a reflexão está voltada para a explicitação de elementos de natureza predominantemente estrutural da língua: as unidades existentes, sua classificação, funções básicas, regras de construção de unidades como palavras, orações, períodos. Trata-se, portanto, de ensinar os mesmos conteúdos por uma outra metodologia, nos termos do autor, *ao invés de, por meio de aulas expositivas, se dar a teoria gramatical pronta para o aluno, constroem-se atividades que o levem a redescobrir fatos já estabelecidos pelos lingüistas em seus estudos.* (Travaglia, 1996:143). Esse é o tipo de atividade que, de acordo esse autor, aparece em alguns livros didáticos que buscam inovar o ensino de gramática pela mudança metodológica. Essa é, pois, uma característica do ALP, visto que a maioria das atividades que elegem elementos gramaticais como objeto de ensino (1, 5, 8) propostas na seção *Gramática textual* analisada corresponde ao primeiro tipo de atividades de gramática reflexiva proposto por Travaglia (op.cit.), ou seja, às atividades de reflexão voltadas para a explicitação de aspectos predominantemente estruturais dos elementos gramaticais.

O segundo tipo de trabalho de gramática reflexiva proposto por Travaglia (op.cit.) também privilegia o estudo de conteúdos gramaticais. A diferença é que, nesse caso, segundo Travaglia (op.cit.), a preocupação é mais com o modo de atuar usando a língua do que com uma classificação dos elementos gramaticais e com o ensino da nomenclatura que consubstancia essa classificação, levando o aluno a pensar na razão de se usar determinado recurso em determinada situação para produzir determinado efeito de sentido. Trata-se das atividades de reflexão sobre o uso de elementos gramaticais que aparecem no ALP, porém, com menor frequência (somente as atividades 4 e 6).

Além dessa correspondência que apontamos entre os procedimentos metodológicos propostos pelo ALP para o estudo de conteúdos principalmente gramaticais e os da gramática reflexiva proposta por Travaglia (op.cit.), ainda há alguns aspectos referentes a ambas as propostas que merecem ser ressaltados. No caso das

atividades de reflexão sobre o uso de elementos lingüísticos, ou seja, das atividades referentes ao segundo tipo de gramática reflexiva proposto por Travaglia (op.cit.), entendemos que se trata de refletir sobre o uso desses elementos em situações efetivas da língua em funcionamento. No ALP, as duas atividades que se aproximam dessa proposta de reflexão (4 e 6), como vimos, consideram o texto como unidade de análise. Em Travaglia (1996), assim como na PCLP e nos PCNs, a frase é a unidade de análise privilegiada nos exemplos apresentados ao leitor.

Um outro aspecto que merece atenção em relação às atividades de reflexão sobre a funcionalidade do uso de categorias e funções gramaticais é o fato de essas atividades, embora não comprometidas com a explicitação metalingüística, exigirem tal conhecimento, como verificamos nas atividades 4 e 6 do ALP. O mesmo ocorre em algumas das sugestões de atividades trazidas por Travaglia (op.cit.). Na opinião desse autor, o domínio da metalinguagem pode auxiliar no desenvolvimento da gramática reflexiva, na medida em que facilita a referência a determinados elementos da língua que são focalizados nas atividades. Esclarece esse autor que o uso ou não de metalinguagem, de nomenclatura da teoria gramatical, depende exclusivamente do que os alunos já estudaram, de como o professor está trabalhando com seus alunos, se deu ou não para eles os termos técnicos da teoria gramatical.

De qualquer modo, embora haja correspondências entre as análises lingüísticas propostas no ALP e as propostas por Travaglia (op.cit.), não é possível afirmar que este último (publicado em 1996) tenha orientado diretamente o primeiro (publicado em 1993). Mas é possível pensar que ambos procuram operacionalizar tanto as orientações teórico-metodológicas para a inovação do ensino de gramática que elegem a frase como unidade de análise - representadas sobretudo por Perini (1985a, 1987, 1989) e Franchi (1987) -, quanto as orientações que tem o texto como objeto de estudo, representadas pelos estudos de Lingüística textual desenvolvidos sobretudo por Koch (1983, 1989) e Koch & Travaglia (1989, 1990).

Vejamos, na seção a seguir, as propostas de atividades de análise lingüística apresentadas pela segunda coleção “recomendada” pelo PNLD/2002 mais citada pelos professores participantes como de uso corrente para a preparação e desenvolvimento de suas aulas.

### 3.3.2. Na coleção Tecendo textos (TT)

A coleção TT está organizada na forma de projetos temáticos, ou seja, organizada em unidades orientadas por temas centrais que constituem os projetos a serem desenvolvidos. Cada uma dessas unidades constitui, então, um projeto que se subdivide em subprojetos/subtemas que, por sua vez, constituem os capítulos (unidades didáticas). Para citar um exemplo, a Unidade 3 do volume da 5ª. série refere-se ao Projeto cuja tema central é “Construindo um mundo legal”. Essa Unidade é composta por dois capítulos, sendo que o Capítulo 1 aborda o subtema “Cuidando da natureza” e o Capítulo 2 aborda o subtema “Cuidando das crianças”. Cabe ressaltar que o número de unidades e de capítulos por unidade não é uniforme em todos os volumes da coleção. O volume da 5ª. série, por exemplo, é composto por três unidades, sendo a Unidade 1 composta por cinco capítulos, a Unidade 2 por um capítulo e a Unidade 3 por dois capítulos, perfazendo um total de oito capítulos. Já o volume da 6ª. série, por exemplo, é composto por quatro unidades, sendo a Unidade 1 composta por um capítulo, a Unidade 2 por três capítulos, a Unidade 3 por três capítulos e a Unidade 4 por dois capítulos, perfazendo um total de 9 capítulos.

Cada capítulo da coleção ainda é composto por diversas seções que desenvolvem o trabalho com leitura e produção de textos orais e escritos, e com os conhecimentos gramaticais. Tais seções também não aparecem nos capítulos de modo regular, ou seja, algumas aparecem mais de uma vez em um mesmo capítulo e outras somente em um capítulo do volume. Como a coleção contempla a leitura de textos de diferentes tipos e gêneros, verbais e não-verbais, bem como a escuta de textos orais, há muitas seções destinadas à prática de leitura e compreensão textual. Dentre essas seções, as que aparecem com mais frequência nos capítulos de TT são: *Pra começo de conversa*, onde se dá a introdução ao tema do capítulo através de atividades de sensibilização, de motivação do aluno em relação ao assunto a ser tratado; *Prática de leitura*, onde são propostas as atividades de compreensão de textos escritos; *De olho no vocabulário*, onde são propostas atividades que estimulam o aluno a utilizar o dicionário e que o levam a aprender a identificar o sentido das palavras de acordo com o

texto; *Textos frente a frente*, onde se propõe uma tentativa de análise intertextual, focalizando-se aspectos externos (diagramação, formato, suporte, etc.) e aspectos internos (temática, linguagem, intencionalidade, contexto de produção, etc.) dos textos selecionados para análise; *Hora do conto*, onde é proposto o desenvolvimento de práticas de escuta de textos literários.

O trabalho com a produção de textos orais e escritos é desenvolvido, principalmente, nas seções: *Prática de produção*, onde são propostas atividades de produção individuais e coletivas sempre relacionadas aos conteúdos dos capítulos; *Prática de comunicação oral*, onde são propostas diversas atividades que objetivam desenvolver a expressão oral do aluno e conscientizá-lo a respeito dessa modalidade e das suas características que diferenciam da expressão escrita; *Hora da pesquisa*, onde são propostas atividades que auxiliam o aluno a desenvolver pesquisas a partir de recursos oferecidos pela escola, tais como livros, revistas, jornais, vídeos, cd-rom, Internet; *Projetos em ação*, onde são propostos trabalhos interdisciplinares.

Já o trabalho com os conhecimentos gramaticais é desenvolvido, principalmente, nas seções *Reflexão sobre o uso da língua*, onde são propostas atividades de análise lingüística; e *De olho na ortografia*, *De olho na pontuação* e *De olho na acentuação*, seções onde são propostas atividades que visam o estudo das convenções em relação à ortografia e pontuação. Além disso, ao final de cada volume, um apêndice traz *Tabelas gramaticais para consulta*, contendo regras de acentuação gráfica, parônimos, classes de palavras, processos de flexão e derivação, entre outros conteúdos gramaticais tradicionais.

De modo geral, considerando o espaço ocupado na coleção TT pelas propostas de trabalho com a leitura, produção e conhecimentos gramaticais, observamos o privilégio dado às práticas de leitura e compreensão de textos. O trabalho com a análise lingüística, que nos interessa mais de perto nesta análise, é o que ocupa menos espaço nas propostas de trabalho apresentadas pela coleção. O quadro a seguir evidencia, no conjunto dos capítulos de cada volume, a frequência das seções destinadas a cada uma das três principais práticas contempladas na coleção -leitura e produção de textos e análise lingüística -:

**Levantamento quantitativo de capítulos e de seções de acordo com as práticas de ensino da língua por elas focalizadas nos quatro volumes de TT**

Volumes	Total de capítulos em cada volume	Seções destinadas a práticas de leitura	Seções destinadas a práticas de produção textual	Seções destinadas a atividades de análise lingüística
5ª. série	8	60	35	<b>30</b>
6ª. série	9	60	37	<b>32</b>
7ª. série	8	47	23	<b>22</b>
8ª. série	9	43	23	<b>17</b>
Total	34	210	118	<b>101</b>

No quadro acima, podemos verificar também que nos volumes das duas últimas séries (7ª e 8ª. séries), embora se mantenha o número de capítulos, há uma redução na frequência de todas as seções. Isso decorre do fato de os capítulos das últimas séries serem menores, uma vez que propõem maior número de atividades extraclasse e interdisciplinares.

No manual do professor, a autora (ou os autores<sup>32</sup>) apresenta os pressupostos teórico-metodológicos da coleção, como já se pode notar pela organização dos volumes e das seções, embasada na proposta da *Pedagogia de Projetos* elaborada pelo educador espanhol Fernando Hernandez (1998). Em linhas gerais, a pedagogia de projetos refere-se a uma postura pedagógica fundamentada na concepção de que a aprendizagem ocorre a partir da resolução de situações didáticas significativas para o aluno, aproximando-o o máximo possível do seu contexto social, através do desenvolvimento do senso crítico, da pesquisa e da resolução de problemas.

Associando esses princípios da pedagogia de projetos à perspectiva de Vigotski (1988, 1989b) que tem por base o desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio-histórico, enfatizando o papel da linguagem e da aprendizagem nesse desenvolvimento, a autora da coleção propõe um ensino de língua portuguesa que *cria condições para que o aluno desenvolva sua competência comunicativa, discursiva, sua capacidade de utilizar a língua de modo variado e adequado ao contexto, às diferentes*

<sup>32</sup> Os autores da coleção, indicados na capa e contracapa, são Tânia A. Oliveira, R. Bertolin e A.S. Silva. No entanto, a carta de apresentação aos professores é assinada por Vânia Lopes. Essa carta, bem como as orientações do Manual do Professor são escritas em primeira pessoa do singular, o que torna contraditória a autoria da coleção.

*situações e práticas sociais.* (Silva, Bertolin & Oliveira, 1999:19) Tendo isso em vista, assumindo explicitamente adotar a proposta dos PCNs, o manual do professor reproduz os objetivos gerais de ensino de língua apresentados nesse documento e desenvolve algumas considerações, especificamente, sobre a prática de reflexão sobre o uso da língua. Nessas considerações, a autora defende que a grande questão sobre o ensino de gramática não se refere à discussão em torno da necessidade ou não de ensinar gramática, e sim a *o que, para que e como* ensiná-la. Nesse sentido, a preocupação da autora é a de encontrar um “meio termo” para o ensino de gramática, conforme as orientações do manual do professor, um ensino que não despreze as regras gramaticais e o estudo de elementos mórficos e sintáticos e, ao mesmo tempo, seja desenvolvido por meio de práticas reflexivas, tendo como unidade básica de análise diferentes textos que circulem ao redor do aluno. Ainda na opinião da autora, um ensino assim concebido contribui para desenvolver o raciocínio lógico do aluno, para a compreensão da forma como a língua se estrutura e para o manejo mais consciente, intencional da língua em suas produções.

Seguindo essa perspectiva, a autora afirma propor na coleção, de um lado, *atividades de reflexão sobre a língua, tendo como base os estudos lingüísticos*; e, de outro lado, *atividades que permitem ao aluno, com o auxílio do professor, construir conceitos em relação aos elementos formadores e estruturais da língua, partindo sempre de um texto.* (Silva, Bertolin & Oliveira, 1999:22) Para o desenvolvimento dessas atividades, conforme salienta o manual do professor, será utilizada a nomenclatura gramatical tradicional (substantivo, adjetivo, conjunção, frase, sujeito, etc.), mas em função de facilitar a tematização de conceitos mais complexos de análise lingüística que supõe a identificação de elementos gramaticais para melhor identificar os fenômenos estudados a partir de uma abordagem funcional da gramática que analisa o emprego da língua em situação de produção.

Um aspecto interessante da proposta de ensino de gramática de TT é a sugestão, apresentada no manual, de que a prática de reflexão sobre o uso da língua seja, de preferência, desenvolvida oralmente. Segundo a autora, sua experiência tem demonstrado que essa estratégia alcança melhores resultados. Além disso, é sugerido ao professor que ele complemente as atividades de reflexão sobre a língua propostas na

coleção com materiais mais relacionados à realidade do aluno, tais como atividades desenvolvidas a partir de textos produzidos pelos próprios alunos.

No livro do aluno, a seção *Reflexão sobre o uso da língua*, a que nos interessa para esta análise, embora seja estruturada de modo bastante semelhante ao da seção *Gramática textual* do ALP, tem propósitos diferentes. Os conteúdos privilegiados na seção de TT não são explicitados no livro do aluno, aparecem apenas em um quadro resumido no manual do professor. Esses conteúdos são, em sua maioria, elementos gramaticais, mas, como no ALP, não se objetiva recobrir os conteúdos previstos pelo ensino tradicional de gramática e nem apresentá-los de forma linear e cumulativa nos moldes dos livros didáticos pré-PNLD. As classes de palavras, por exemplo, apesar de serem mais enfatizadas nos volumes da 5ª. e 6ª. séries, são objetos de ensino focalizados em todos os volumes da coleção. Já a sintaxe da oração é mais focalizada nos volumes da 7ª. e 8ª. séries, e a sintaxe do período aparece, de modo bem resumido, apenas no último capítulo da 8ª. série. Essa seção também é estruturada somente com atividades, porém, relacionadas entre si, não só pelos textos aos quais elas se referem, textos esses também explorados em outras seções do capítulo, como também pelo conteúdo comum em torno do qual as atividades são organizadas. Essa seção raramente traz definições e conceitos prontos dos objetos de ensino, uma vez que objetiva levar o aluno a construí-los.

Desse modo, diferentemente da seção *Gramática textual* do ALP que enfatiza os procedimentos metodológicos (identificação, classificação, observação, reflexão) para tornar objetos de ensino acessíveis aos alunos, a seção *Reflexão sobre o uso da língua* enfatiza o processo de construção de um dado objeto de ensino, induzindo o aluno, principalmente, através da observação e reflexão sobre o uso de um elemento gramatical com vistas a construir conceitos/definições sobre esse elemento, que podem ser coincidentes ou não com os já estabelecidos pela gramática tradicional.

Vejamos, então, como se dá o processo de construção da categoria gramatical artigo definido e indefinido, objeto de ensino focado na seção *Reflexão sobre o uso da língua* que selecionamos para análise, pertencente ao Capítulo 3 da Unidade 1 do volume da 5ª. série. O projeto temático que envolve essa unidade é denominado “Revelação” e o tema explorado no capítulo é “Em família”. Nesse capítulo, a seção

*Reflexão sobre o uso da língua* aparece após as atividades de leitura e o texto explorado é “Já não se fazem mais pais como antigamente” (ver anexo 7) de Lourenço Diaféria, publicado em 1981 na coleção “Para Gostar de Ler” V.7 da Editora Ática.

Na referida seção, o processo de construção do objeto principal de ensino organiza-se em 4 etapas:

- *preparação para a introdução do objeto de ensino;*
- *introdução e explicitação do objeto de ensino;*
- *aplicação do conhecimento sobre o objeto de ensino;*
- *elaboração do conceito/definição do objeto de ensino.*

Observemos, no quadro a seguir, as atividades que compõem a primeira etapa:

<b>Atividades da seção <i>Reflexão sobre o uso da língua</i> de TT</b>	
<b>1ª. Etapa- preparação para a introdução do objeto de ensino</b>	
<b>1</b>	Leia o trecho a seguir e descubra que palavra foi ocultada na segunda e na terceira frases: A- “Os técnicos chegaram cedo, de macacão. Eram dois. Desparafusaram as madeiras, juntaram as peças brilhantes umas às outras, em meia hora instalaram o boneco, que não era maior do que um homem de mediana estatura.”
<b>2</b>	Como você conseguiu descobrir a palavra oculta? Agora leia uma outra forma de transmitir as mesmas idéias do parágrafo anterior: B- Os técnicos chegaram cedo, de macacão. Os técnicos eram dois. Os técnicos desparafusaram as madeiras, juntaram as peças brilhantes umas às outras, em meia hora instalaram o boneco, que não era maior do que um homem de mediana estatura.
<b>3</b>	Pense e responda: a- Qual dos parágrafos ficou melhor redigido na sua opinião? Por quê? b- Por que vc acha que o autor do parágrafo A ocultou palavras?

(Silva, Bertolin & Oliveira, 1999, 5ª. série, pp.58-59)

De início, como podemos observar no quadro acima, as três primeiras atividades enfocam a coesão referencial através da elipse de sujeito, tendo como unidade de observação e de análise o primeiro parágrafo do texto. Além disso, as atividades propostas não fazem uso de terminologia da gramática tradicional nem da lingüística textual, a área de estudos da língua responsável pela elaboração das noções que estão sendo trabalhadas. Como vemos, não se trata de atividades que objetivam, pelo menos nessa etapa, a explicitação metalingüística referente à classe gramatical focalizada (artigo), mas que objetivam a observação e reflexão sobre o uso de determinado recurso da língua: a coesão referencial através de elipse de sujeito. Para isso, as três atividades

reproduzidas acima utilizam questões indutivas (Leia o trecho a seguir e descubra que palavra foi ocultada na segunda e na terceira frases/ Como você conseguiu descobrir a palavra oculta?/ Por que vc acha que o autor do parágrafo A ocultou palavras?) que levam o aluno, progressivamente, a reconhecer, ainda que seja em um parágrafo, a funcionalidade de tal recurso. O movimento metodológico adotado na seqüência das três atividades pode ser esquematizado da seguinte forma: 1- identificação, no parágrafo retirado do texto, das expressões elípticas (exercício 1); 2- explicitação de como foi possível identificar o que está elíptico (exercício 2); 3-observação do mesmo parágrafo, desta vez, reescrito sem as elipses (exercício 3); 4- comparação de duas formas de redação do parágrafo: com elipse e sem elipse (exercício 3a); 5-identificação da melhor forma de redação (exercício 3a); 6-reflexão sobre a opção do autor ao utilizar as elipses na composição do parágrafo (exercício 3b).

Dessa forma, essas atividades induzem o aluno a reconhecer que a elipse é utilizada intencionalmente pelo autor para evitar a repetição, já que o sentido global do parágrafo e a flexão dos verbos indicam a palavra que está apagada e que não faz falta para a compreensão. À primeira vista, o estudo da noção da elipse do sujeito como um recurso de construção de texto parece não ter qualquer relação com o estudo da classe gramatical artigo, objeto principal de ensino da seção que estamos analisando. Porém, se atentarmos para o modo como a categoria artigo definido e indefinido é introduzida ao aluno, isto é, também como um elemento de coesão referencial, reconheceremos que as três primeiras atividades funcionam como uma preparação para a introdução e explicitação do objeto principal de ensino nas atividades subseqüentes, reproduzidas no quadro a seguir:

<b>2ª. Etapa: introdução e explicitação do objeto de ensino</b>	
<b>4</b>	O texto “Já não se fazem pais como antigamente” começa com a seguinte frase: <b>“A grande caixa foi descarregada do caminhão com cuidado”</b> Pense e responda: a- Para que serve a palavra <b>A</b> em destaque?

<p>Observe agora a transformação da frase:          “Uma grande caixa foi descarregada de um caminhão com cuidado.”          b- O que mudou? Que efeito a mudança provocou no sentido da frase?</p>	
<p><b>VOCÊ SABIA?</b></p> <p>As palavras o, as, os, as, um, uma, uns, umas são chamadas de artigos.          o, os, a, as = definidos          um, uma, uns, umas = indefinidos</p>	
<b>5</b>	<p>Observe:          “Em meia hora instalaram o boneco, que não era maior do que um homem de mediana estatura.”          Agora pense e responda:          Por que o autor não escreveu “<b>um</b> boneco” e “<b>o</b> homem de mediana estatura”?</p>
<b>6</b>	<p>Suponha que a personagem da história tenha apenas um filho. Verifique se faz sentido, dentro do texto, a transformação ocorrida em uma das frases a seguir e justifique sua resposta no caderno.</p> <p>a) “<b>O filho</b> espiava pela fresta da porta, tenso.          A mãe o chamou: Filhinho vem ver o papai que a mamãe trouxe.”</p> <p>b) “<b>Um filho</b> entrou na sala, acanhado diante do artefato estranho...”</p>

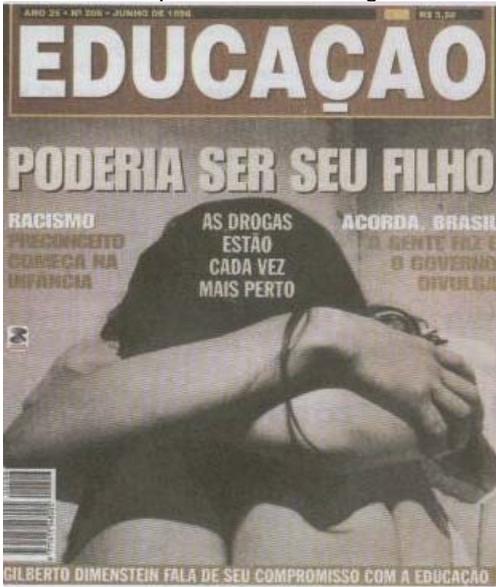
(Silva, Bertolin & Oliveira, op.cit.:59)

Como se pode perceber na reprodução acima, o objeto principal de ensino (artigos definidos e indefinidos) é introduzido e, apesar da explicitação desse objeto no quadro *VOCÊ SABIA?*, as atividades continuam não fazendo uso de terminologias seja da gramática tradicional seja da lingüística textual, e mantendo os procedimentos metodológicos de observação e reflexão através de questões indutivas, nessa etapa, com vistas à compreensão do artigo como elemento de coesão referencial que, geralmente, é anafórico, quando é definido e, catafórico, quando é indefinido. Para a construção dessa noção funcional textual do artigo, as atividades propostas, embora partam de fragmentos retirados do texto, consideram o texto como unidade de análise. No exercício 4, por exemplo, para que o aluno reconheça a função remissiva dos artigos e os diferentes efeitos de sentido evocados pela utilização, na frase inicial do texto, do artigo definido “A” ou do artigo indefinido “Uma”, é preciso considerar essa frase dentro do texto, sobretudo porque, na frase original, o artigo “A” que a inicia e inicia também o texto tem função referencial catafórica, remetendo a informações subseqüentes no texto.

Quanto às atividades dos exercícios 5 e 6, o texto também é considerado como unidade de análise, pois, para que o aluno, mais uma vez, reconheça as funções referenciais dos artigos definidos e indefinidos nos trechos retirados do texto é preciso

contextualizá-los. Inclusive, no exercício 6, é explícita a necessidade de considerar o texto como unidade de análise, na instrução *Verifique se faz sentido, dentro do texto, a transformação ocorrida em uma das frases (...)*.

Além dessas atividades que, como vimos, têm por objetivo o estudo de uma categoria gramatical a partir da funcionalidade de seu uso, a seção sob análise ainda traz atividades de aplicação desse conhecimento, desta vez, fazendo uso de procedimentos metodológicos de orientação mais tradicional. Em outras palavras, são atividades que, fazendo uso de nomenclaturas gramaticais, partem da identificação e classificação da categoria gramatical em textos e, através da observação e reflexão sobre o uso dessa categoria, induzem o aluno a chegar à explicitação metalingüística. Observemos, no quadro a seguir, a reprodução dessas atividades que correspondem à terceira etapa do processo de construção do objeto principal de ensino:

<b>3ª. Etapa: aplicação do conhecimento sobre o objeto de ensino</b>	
7	<p>Observe a capa da revista a seguir:</p>  <p>Na capa da revista, há mais artigos definidos ou indefinidos? Que efeitos eles provocam na compreensão da mensagem?</p>
8	<p>Depois de observar as palavras que vêm acompanhadas dos artigos, pense e responda: Os artigos só acompanham substantivos?</p>

(Silva, Bertolin & Oliveira, op.cit.:60)

Como podemos ver no quadro acima, a primeira atividade do exercício 7 é de simples identificação e classificação do artigo. A segunda atividade do mesmo exercício, tomando o texto como unidade de análise, já exige a observação e reflexão

sobre o uso do artigo definido no texto em questão e os efeitos de sentido provocados por tal uso.

As atividades do exercício 8 também requerem a identificação de outra categoria gramatical – os substantivos -, como também exige a observação e reflexão, nesse caso, voltada para a explicitação metalingüística, uma vez que as atividades objetivam levar o aluno à observação de uma regularidade que caracteriza o artigo que é a de preceder um substantivo, ou palavras de outras classes quando substantivadas, para chegar ao reconhecimento da função gramatical do artigo como determinante do substantivo. Interessante observar que somente na etapa da aplicação dos conhecimentos estudados sobre o artigo é quando se evidencia a função tradicionalmente estudada do artigo, isto é, a de determinante do nome.

Finalmente, sob o título *Vamos concluir*, a última atividade proposta na seção, ou seja, a quarta etapa do processo de construção do objeto de ensino, solicita ao aluno uma definição de artigo definido e indefinido, como podemos ver no quadro a seguir:

<b>4ª. Etapa: elaboração do conceito/definição do objeto de ensino</b>
<b>VAMOS CONCLUIR?</b>
Explique no caderno, com suas palavras, o que é artigo definido e indefinido.

(Silva, Bertolin & Oliveira, op.cit.60)

Nessa última etapa, como vemos, é solicitada uma definição elaborada pelo próprio aluno que, a partir do desenvolvimento das atividades propostas na seção, pode até não ser coincidente com as definições já estabelecidas pela tradição gramatical. Salientamos que nas sugestões de respostas às atividades do manual do professor não aparece qualquer sugestão de resposta à última atividade.

Em suma, o exame das atividades propostas na seção *Reflexão sobre o uso da língua* que selecionamos para análise nos permitiu constatar que o processo de construção da noção de artigo como objeto de ensino parte do estudo da funcionalidade de seu uso, isto é, de sua função como elemento de referência no texto, para o estudo de seu papel gramatical de determinante do nome. No primeiro caso, as atividades propostas (4, 5, 6, 7) abordam elementos de análise de texto que envolvem

relações sintático-semânticas, entre os artigos e os referentes textuais, e relações pragmáticas, uma vez que o uso do artigo definido ou indefinido é totalmente dependente do conjunto de circunstâncias, não somente as lingüísticas, que cercam a produção do enunciado. No segundo caso, a atividade proposta (atividade 8) aborda relações morfossintáticas, já que a unidade a ser analisada é o sintagma nominal, ou seja, o nome e seu determinante.

Para tornar esses objetos de ensino acessíveis aos alunos, as atividades analisadas de TT utilizam, assim como o ALP, procedimentos metodológicos de *observação e reflexão* voltada para a *explicitação* de aspectos predominantemente estruturais de elementos gramaticais seguidas de *identificação e/ou classificação* desses elementos, ou de *observação e reflexão* sobre o *uso* desses elementos em textos ou fragmentos de texto. No entanto, em TT, ao contrário do que ocorre no ALP, essa última é privilegiada.

Sendo assim, concluímos que a proposta apresentada no manual do professor de TT para o trabalho com os conhecimentos lingüísticos não está totalmente incoerente com a sua operacionalização no livro do aluno. De acordo como o manual do professor, a coleção TT busca um “meio termo” para o ensino de gramática, ou seja, um ensino que não despreze as regras gramaticais e o estudo de elementos mórficos e sintáticos e, ao mesmo tempo, seja desenvolvido por meio de práticas reflexivas, tendo como unidade básica de análise diferentes textos que circulam ao redor do aluno.

Para a operacionalização dessa proposta, conforme nossa análise evidencia, a maioria das atividades da seção *Reflexão sobre o uso da língua* enfocada é orientada pela proposta para o desenvolvimento da análise lingüística que privilegia a *reflexão sobre o uso de elementos gramaticais*, correspondente, portanto, ao segundo tipo de gramática reflexiva proposto por Travaglia (1996), embora essa abordagem de ensino de gramática não seja citada explicitamente no manual do professor e esse autor apareça apenas nas referências bibliográficas da coleção como co-autor, juntamente com Koch (1989, 1990), das obras *A coerência textual* e *Texto e coerência*. Por outro lado, é possível perceber, mais explicitamente, nas atividades de análise lingüística apresentadas em TT, a tentativa de operacionalização das orientações teórico-metodológicas de base funcionalista que privilegiam aspectos semânticos e discursivos

em textos, tendo como referência estudos da Linguística Textual sobre coesão e coerência textual. Além disso, essas noções aparecem na relação de conteúdos apresentada no manual do professor de TT, bem como nas referências bibliográficas nas obras de Koch (1989) e de Koch & Travaglia (1990).

Como já assinalamos anteriormente, na análise das atividades do ALP, o segundo tipo de gramática reflexiva proposto por Travaglia (1996) centra-se nos efeitos de sentido que os elementos lingüísticos podem produzir na interlocução, caracterizando-se, portanto, como uma proposta de ensino de gramática mais voltada para aspectos semânticos e discursivos da língua. Cabe lembrar que, para a constituição/caracterização de uma prática reflexiva de ensino de gramática, os estudos sobre coesão e coerência desenvolvidos pela lingüística textual vêm sendo amplamente considerados. A nosso ver, essa *solidarização* (cf. Rafael, 2001) entre noções da gramática tradicional e da Linguística textual ocorre mais facilmente porque a análise de fenômenos de ordem textual (por exemplo, a coesão) envolve aspectos sintáticos, semânticos e pragmáticos, incorporando elementos (categorias, funções, etc.) e terminologias da gramática tradicional com os quais os professores e os alunos já estão habituados a lidar.

Conforme pudemos verificar em nossa análise das atividades de análise lingüística propostas pelos dois livros didáticos “recomendados” pelo MEC mais citados pelos professores participantes, a idéia de reflexão sobre a língua e a linguagem, como orientadora das propostas de inovação do ensino de gramática disseminadas pelos textos oficiais (PCLP e PCNs), é operacionalizada por esses livros sob duas perspectivas principais: uma enfatiza o domínio pelo aluno de habilidades de observação e reflexão voltadas para a explicitação de elementos de natureza predominantemente estrutural da língua; outra enfatiza o reconhecimento pelo aluno - através da observação e reflexão sobre o uso situado de elementos gramaticais - da funcionalidade desses elementos em textos ou fragmentos de texto.

Ressaltamos que atividades de análise lingüística que se atêm aos fatos textuais discursivos a partir da noção de gêneros de texto, como sugerem os PCNs, não são contempladas pelos livros didáticos analisados.

Nossa análise nos permitiu verificar também que os livros didáticos focalizados, enquanto instância de didatização de saberes para o professor, solidarizam noções teórico-metodológicas vindas da tradição gramatical e da teoria lingüística dando origem a noções escolares de análise lingüística não totalmente incompatíveis/incongruentes com as noções veiculadas pelos textos de referência, mas diferentes dessas. Cremos que essa solidarização é uma maneira de atender a duas expectativas do professor (do editor, do próprio aluno e da sociedade): a de um ensino inovador e produtivo de gramática e a da não exclusão, na escola, do ensino de gramática tradicional.

Enfim, essa análise nos permitiu evidenciar alguns modos como as orientações teórico-metodológicas para inovação no ensino de gramática são operacionalizadas em uma importante fonte de referência dos professores: a dos livros didáticos.

Considerando o papel relevante das instâncias e dos processos de didatização de saberes acadêmico-científicos na construção da prática docente, acreditamos que os resultados das análises desenvolvidas neste Capítulo poderão contribuir para a formação inicial e continuada de professores. Resultados de uma pesquisa desenvolvida por Reinaldo (no prelo), sobre os conflitos que emergem nos processos de apropriação de saberes lingüísticos inovadores por professores em curso de especialização, demonstram que os professores estabelecem relações mais produtivas - entre os novos saberes de referência e os saberes já adquiridos em suas práticas escolares - quando as atividades formativas contemplam, ao lado da instância científica, as instâncias de didatização de saberes, como a oficial (PCNs), a de material didático e a de sala de aula.

No Capítulo seguinte procuramos evidenciar alguns modos como as orientações teórico-metodológicas para inovação no ensino de gramática são operacionalizadas na sala de aula.

## **CAPÍTULO 4**

## **O TRABALHO REALIZADO: MODOS DE PRODUÇÃO DA INOVAÇÃO DO ENSINO DE GRAMÁTICA NA SALA DE AULA**

Conforme vimos no Capítulo anterior, no âmbito do trabalho prescrito, as orientações para a inovação do ensino de gramática apresentadas pelos textos oficiais (PCLP e PCNs), que constituem referências importantes dos professores empenhados em inovar sua prática pedagógica, são imprecisas, apresentam incoerências e são permeadas por um amálgama de teorias, cujas diferenças/divergências não são tematizadas em nenhum dos documentos. Vimos também que as tentativas de operacionalização dessas orientações pelos livros didáticos focalizados solidarizam noções teórico-metodológicas vindas da tradição gramatical e da teoria lingüística dando origem a propostas para a inovação do ensino de gramática que buscam atender, de alguma forma, às demandas oficiais e, ao mesmo tempo, os comandos paragramaticais.

Considerando que, à luz da concepção ergonômica de ensino como trabalho, (Amigues, 2002, 2004), é na tensão entre o prescrito e o realizado que o professor vai mobilizar e construir recursos que contribuirão para o desenvolvimento de seu trabalho na sala de aula, entendemos que as orientações para o desenvolvimento da análise lingüística na escola, trazidas pelos documentos oficiais e por manuais didáticos, são reelaboradas/redefinidas pelos professores - sobretudo por aqueles dispostos a inovar sua prática de ensino de gramática, como é o caso dos participantes desta pesquisa -, gerando diferentes modos (possibilidades, na linguagem da ergonomia) de produzir a inovação no ensino de gramática na sala de aula. As transformações, como bem lembra Signorini (no prelo a), são sempre moleculares e tomam direções variadas, não necessariamente as da demanda que desencadeou o processo, ou as que pretendiam os próprios professores. Assim, o trabalho do professor na sala de aula apresenta-se como uma atividade contínua de invenção de soluções (Amigues, 2004), com a ajuda de instrumentos semióticos (Schnewuly, 2000).

Nosso objetivo neste Capítulo é, pois, o de identificar e analisar os modos como a inovação é produzida na sala de aula pelos professores participantes da pesquisa.

Conforme já assinalamos na caracterização dos dados no Capítulo 2 (seção 2.3), as 7 aulas que compõem nosso corpus de pesquisa fogem do esquema tradicional de aula de gramática, isto é, não são aulas em que o elemento gramatical a ser estudado é introduzido através de definições e conceitos prontos, para posterior identificação e classificação pelo aluno. Na verdade, são aulas em que os professores continuam trabalhando com categorias da gramática tradicional (por exemplo, classes de palavras e funções sintáticas), mas a inovação se produz, sobretudo, pela introdução de aspectos de descrição e de tratamento didático do objeto de ensino difundidos pelos trabalhos de divulgação científica já referidos nos Capítulos anteriores.

Observando o conjunto dessas aulas, identificamos três modos significativos de produção da inovação pelos professores:

- 1) inclusão do nível semântico-pragmático na análise de categorias da gramática tradicional;
- 2) questionamento do modo de categorização da gramática tradicional a partir de procedimentos de descrição/análise disseminados pela Lingüística;
- 3) contextualização do estudo de categorias da gramática tradicional a partir da explicitação dos procedimentos de descrição/análise dessas unidades.

O primeiro modo é o mais recorrente, é o adotado nas aulas das professoras ENI, DANI, OTO, DIVA e CARLA. O segundo modo é o que pode ser evidenciado na aula da professora ALINE e o terceiro modo na aula da professora JADE. Sendo assim, para a análise, selecionamos três aulas: a aula da professora ENI, representativa do primeiro modo, e as aulas das professoras ALINE e JADE, as únicas que representam, respectivamente, o segundo e terceiro modo. Ressaltamos que a professora ALINE é uma dos cinco professores participantes que cursaram Letras no curso em que lecionamos a disciplina Lingüística e foram nossos alunos. A professora ENI também cursou Letras em uma outra instituição privada da mesma região e a professora JADE é a única licenciada por uma universidade pública federal. As professoras ENI e ALINE já tinham feito curso de especialização na época em que gravaram suas aulas.

Enfim, nas aulas selecionadas para análise, procuramos:

- identificar e descrever os objetos efetivamente ensinados, ou seja, os objetos de estudo construídos pelos professores;
- identificar e descrever os instrumentos semióticos materiais e discursivos mediadores da construção dos objetos efetivamente ensinados;
- descrever e analisar como esses objetos são categorizados e recategorizados pelos professores no decorrer da aula, como esses objetos vão sendo transformados no decorrer da aula.

Para isso, organizamos o Capítulo em quatro partes. Na primeira parte, descrevemos a organização global das três aulas focalizadas, delimitando as unidades de análise de cada uma delas. Na segunda, terceira e quarta parte, desenvolvemos, respectivamente, as análises que deverão mostrar os três modos, acima referidos, como se produz a inovação nas aulas sob análise.

#### **4.1- A organização global das aulas a serem analisadas**

Para a descrição da organização global das aulas sob análise, bem como para a delimitação das unidades de análise dessas aulas, adotamos as contribuições dos estudos de Matencio (2001) sobre as unidades constituintes de uma aula. Para essa autora, *uma aula caracteriza-se como um gênero atualizado em um evento de interação cuja materialidade reflete uma organização social relativamente estável e uma configuração temática predominantemente didática* (Matencio, op.cit.:99).

Nesse sentido, para a autora, as dimensões interacional e didática são igualmente importantes. Assim, com base em categorias conversacionais e textuais, Matencio (op.cit.) procura descrever a organização e o funcionamento das diferentes unidades que constituem uma aula, explicitando tanto as relações de articulação e hierarquização dessas unidades quanto de suas especificidades e funções. Desses estudos, interessamos as noções de *seqüências didático-discursivas, atividades e tarefas didáticas*.

Segundo Matencio (op. cit.), a atividade didática é uma operação de ensino/aprendizagem complexa que engloba as tarefas, e estas têm como objetivo

justamente realizar a atividade. Considera a autora que o estudo de um texto, por exemplo, é uma atividade que corresponde a um *módulo de ensino* que pode envolver uma série de atividades, como a leitura, a interpretação e a análise. A atividade de leitura, por sua vez, pode ser desmembrada em tarefas, como por exemplo, a leitura individual e silenciosa, a leitura em voz alta. Assim, entendemos que, em nosso caso, o estudo de um conteúdo gramatical é um módulo de ensino que envolve uma série de atividades constituídas por tarefas.

Já as seqüências didático-discursivas, para Matencio (op.cit.), são unidades da aula cujos limites são determinados pela coerência relativa aos focos discursivos e ao desenvolvimento das tarefas que constituem a(s) atividade(s) proposta (s). Nesse sentido, o primeiro procedimento para a análise de uma aula é segmentar as seqüências didático-discursivas, identificando as atividades e as tarefas que as constituem.

Com base nessa proposta, apresentamos, nos quadros a seguir, a organização global das aulas que estamos considerando para análise, evidenciando a disposição das atividades e tarefas, e a localização das seqüências didático-discursivas configuradas em cada atividade realizada.

#### **Quadro I: Esquematização da organização global da aula 1- Preposição *de*- Profa.**

##### **ENI- 8ª. série**

<b>Seqüências</b>	<b>Linhas</b>	<b>Atividades</b>	<b>Tarefas</b>
	1-37	1- Leitura e discussão do texto de Mário Perini (1997) “As gravatas de Mário Quintana” que trata sobre a	- Leitura em voz alta do texto por um aluno;

			- Identificação da “moral da história” do texto lido;
			- Análise e discussão de exemplos trazidos pelo texto lido;
<b>II</b>	<b>38-82</b>	2- Resolução, pelos alunos, juntamente com a professora, de um teste extraído de exame vestibular (v. anexo 8), que solicita a identificação da relação de sentido “nocional” estabelecida pela preposição <i>de</i> no fragmento de texto de uma das alternativas do exercício.	- Leitura pela professora do enunciado da questão;
			- Observação da relação “nocional” expressa pela preposição <i>de</i> no exemplo apresentado no enunciado da questão;
			- Identificação das relações de sentido expressas pela preposição <i>de</i> nos fragmentos de cada uma das alternativas, por meio da estratégia de exclusão das alternativas incorretas para se chegar à correta;
<b>III</b>	<b>83-102</b>	3- Resolução, somente pelos alunos, de um outro teste extraído de exame vestibular (v. anexo 8), que solicita a identificação da relação de sentido de “... ”	- Leitura pela professora do enunciado da questão;
			- Identificação apenas da alternativa correta.

**Quadro II: Esquematização da organização global da aula 2- Sujeito- Profa. ALINE- 8a. série**

Seqüências	Linhas	Atividades	Tarefas
------------	--------	------------	---------

<b>I</b>	<b>1-65</b>	<b>1-</b> Análise e discussão da aplicabilidade da definição “sujeito é o termo sobre o qual se faz uma declaração” na identificação do sujeito de 8 sentenças trazidas pela professora.	-Apresentação, oralmente pelos alunos, das definições de sujeito que eles recordam já terem sido estudadas em séries anteriores;
			-Apresentação na lousa, pela professora, da primeira definição de sujeito a ser discutida e das 8 sentenças a serem analisadas;
			Realização, oralmente pelos alunos, com auxílio da professora, de exercícios de identificação do sujeito de cada uma das sentenças apresentadas, com base na definição de sujeito em questão.
<b>II</b>	<b>66-111</b>	<b>2-</b> Análise e discussão da aplicabilidade da definição “sujeito é o elemento que pratica a ação” na identificação do sujeito das mesmas 8 sentenças da atividade anterior.	-Apresentação na lousa, pela professora, da segunda definição de sujeito a ser discutida;
			-Realização, oralmente pelos alunos, com auxílio da professora, de exercícios de identificação do sujeito das mesmas sentenças já apresentadas, com base na outra definição de sujeito em questão.
<b>III</b>	<b>112-159</b>	<b>3-</b> Análise e discussão da aplicabilidade da definição “sujeito é o termo da oração com o qual o verbo concorda”na identificação do sujeito das mesmas 8 sentenças das atividades anteriores.	-Apresentação na lousa, pela professora, da terceira definição de sujeito a ser discutida;
			-Realização, oralmente pelos alunos, com auxílio da professora, de exercícios de identificação do sujeito das mesmas sentenças já apresentadas, com base na terceira definição de sujeito.
<b>IV</b>	<b>160-170</b>	<b>4-</b> Produção escrita pelos alunos, a partir das análises e discussões desenvolvidas nas atividades anteriores, sobre a definição mais adequada para a identificação do sujeito em português.	-Apresentação na lousa, pela professora, da questão: “Considerando a discussão que desenvolvemos em a partir das três definições de sujeito, na sua opinião, qual dessas definições é a mais adequada para a identificação do sujeito em português?”;
			-Redação de um texto argumentativo, individualmente, pelos alunos, em resposta à questão apresentada pela professora.

**Quadro III: Esquematização da organização global da aula 3- Profa. JADE- 5ª. série**

Seqüências	Linhas	Atividades	Tarefas
------------	--------	------------	---------

I	1-44	Explicitação, pela professora, dos procedimentos de descrição/análise do objeto a ser ensinado na aula: sílabas em português.	-Reflexão, a partir de analogias e exemplos mobilizados pela professora e por um aluno, sobre <i>como</i> e <i>por que</i> estudar unidades menores da língua fora de contextos de uso.
II  II	45-84	Descrição e análise da estrutura da sílaba em português.	<p data-bbox="962 501 1481 584">-Observação das sílabas que compõem uma palavra retirada do texto estudado na aula de leitura e compreensão de texto;</p> <p data-bbox="962 674 1481 734">-Leitura, pela professora, da definição de sílaba apresentada em uma apostila utilizada na aula;</p> <p data-bbox="962 790 1481 851">-Reflexão sobre o mecanismo de articulação de unidades da língua em diferentes níveis;</p> <p data-bbox="962 907 1481 987">-Reflexão sobre diferenças entre fala e escrita e sobre a importância do domínio da escrita formal.</p>
III	85-106	Análise e discussão de um exemplo real em que um erro de divisão silábica compromete a leitura do texto.	-Reflexão sobre a importância do estudo das sílabas e da divisão silábica para a produção e compreensão de textos.

A esquematização da organização global das três aulas representada nos quadros acima evidencia que cada aula segue um percurso diferente de construção do objeto ensinado, em função dos diferentes instrumentos mobilizados na mediação dessa construção. Na aula 1, a professora parte da leitura e discussão de um texto de um lingüista e propõe a resolução de duas questões de vestibular. Na verdade, a aula se organiza em função desses três instrumentos, isto é, cada um compõe uma seqüência didático-discursiva da aula. Já na aula 2, os instrumentos mediadores da construção do objeto ensinado são três definições desse objeto e 8 sentenças. A aula é estruturada em função dessas três definições, que são analisadas e discutidas, cada uma, em uma seqüência didático-discursiva. A aula 3, por sua vez, também se organiza em função dos principais instrumentos mediadores da construção do objeto ensinado. Nessa aula, a professora parte da explicitação dos procedimentos de descrição/análise do objeto a ser

ensinado, apresenta uma definição desse objeto e analisa um exemplo que, por meio do erro que ele apresenta, tematiza o objeto de ensino da aula. Cada um desses principais instrumentos mediadores da construção do objeto ensinado – a explicitação dos procedimentos de descrição/análise do objeto a ser ensinado, a definição desse objeto, o exemplo que apresenta incorreção – compõe uma seqüência didático discursiva da aula.

Embora os percursos de construção do objeto ensinado sejam diferentes, há uma estratégia comum às atividades e tarefas realizadas nas aulas: quase todas são realizadas oralmente. A única exceção é a atividade realizada na seqüência IV da aula 2 – uma produção escrita pelos alunos. Cabe lembrar aqui que uma das sugestões do livro didático TT, focalizado no Capítulo 3 (seção 3.3.2), é a de que as atividades de reflexão sobre a língua sejam desenvolvidas oralmente, dado que essa estratégia alcança melhores resultados.

Além disso, todas as atividades desenvolvidas nas aulas, como evidenciam os quadros acima, demandam o trabalho de observação e reflexão pelo aluno voltadas para a explicitação de aspectos relativos a categorias gramaticais, que são os objetos ensinados nas aulas, e/ou sobre o uso dessas categorias nos exemplos mobilizados nessas aulas, sejam textos, fragmentos de texto ou sentenças. Apenas uma tarefa da aula 3 (observação das sílabas que compõem uma palavra retirada do texto estudado na aula de leitura e compreensão do texto) tem a palavra como unidade de análise. Nenhuma atividade ou tarefa realizada demanda a pura e simples identificação e/ou classificação da categoria gramatical em estudo, como é o caso de algumas atividades do livro didático ALP analisadas no Capítulo 3 (seção 3.3.1).

Vejamos, nas seções seguintes, como as atividades e tarefas esquematizadas nos quadros acima são desenvolvidas, respectivamente, em cada aula, configurando três modos diferentes de produção da inovação no ensino de gramática.

#### **4.2- A inclusão do nível semântico-pragmático na análise de uma categoria da gramática tradicional**

Nesta seção, procuramos mostrar como a inovação é produzida por uma das professoras participantes (Profa. ENI) em uma aula de gramática (ver quadro I, na seção 4.1 acima), em que ela busca ampliar uma categorização da gramática tradicional acrescentando elementos de análise semântico-pragmática.

Cabe ressaltar, inicialmente, que a dimensão semântica de uma categoria gramatical já é considerada pela Gramática Tradicional, mas, na maioria das vezes, as relações entre os aspectos formal e semântico dos elementos gramaticais não são explicitados e tampouco confrontados ou correlacionados. Um exemplo bastante citado por lingüistas preocupados com a inovação do ensino de gramática na escola é o da confusão de critérios utilizados pela Gramática Tradicional na elaboração de definições de “sujeito”. Uma das definições correntes, por exemplo, identifica a função gramatical de sujeito com a noção semântica de agente, concebendo o sujeito como *o elemento que pratica a ação expressa por um verbo na forma ativa*; outra definição identifica a função gramatical do sujeito com a função de tópico, concebendo o sujeito como *o elemento de que se fala na oração* (cf. Perini, 1985a, 1996; Franchi, 1987; Britto, 1997).

Além disso, no que se refere à consideração da dimensão semântica dos elementos gramaticais, um outro problema apresentado pela Gramática Tradicional, salientado por Perini (1996), é o da não distinção entre qual porção do significado é oriunda da interpretação das estruturas e dos itens léxicos e qual porção provém do conhecimento que o falante tem de fatores extralingüísticos, tais como: a situação de comunicação, as relações existentes entre os interlocutores, o conhecimento prévio que estes têm do assunto, entre outros.

É, pois, com base em críticas a essas – e a outras – deficiências da Gramática Tradicional, e com vistas a um ensino de língua que propicie o desenvolvimento da competência de leitura e escrita do aluno (Franchi, 1987; Geraldí, 1984, 1991, 1996; Travaglia, 1996, 2003) ou de habilidades de raciocínio, de observação, de formulação e testagem de hipóteses (Perini, 1985a, 1987, 1996; Travaglia, 2003), que surgem as propostas de lingüistas (como os citados acima) empenhados na divulgação de conhecimentos sobre a língua e sobre o ensino da língua junto aos professores de língua

portuguesa. Propostas que, por via direta (textos científicos ou de divulgação produzidos por especialistas da área) ou indireta (documentos oficiais, livros didáticos), têm, de alguma forma, orientado os professores empenhados em transformar sua prática de ensino de gramática, como é o caso da Profa. ENI.

Essa professora, na aula em questão, continua trabalhando com categorias da Gramática Tradicional, mas busca inovar introduzindo aspectos novos de descrição e de tratamento didático do objeto de ensino - diferentes relações de sentido estabelecidas pela preposição *de* -, influenciada principalmente por estudos de Perini (1985a, 1996, 1997), que, conforme demonstramos no Capítulo 3, foram incorporados, juntamente com os de outros lingüistas (como Franchi, 1987; Geraldi, 1984, 1991), explicitamente pela PCLP e implicitamente pelos PCNs.

Tais estudos propõem uma nova gramática que seja *sistemática, teoricamente consistente e livre de contradições*. (Perini, 1985a:6). Em sua *Gramática descritiva do português*, publicada em 1996, direcionada a professores do ensino fundamental II e médio, e a alunos e professores dos cursos de Letras, Perini defende que uma gramática bem sucedida deve ser formada por um conjunto de instruções sobre como construir as formas da língua (palavras, sintagmas, orações), mais um conjunto de regras semânticas que atribuem a essas formas determinados significados. Tendo isso em vista, Perini (1996) descreve, em um primeiro momento, os aspectos formais e os aspectos semânticos separadamente, para depois descrever a relação entre forma e significado. Essa separação, segundo o autor, é fundamental, porque a relação que existe entre as formas gramaticais e o significado que elas veiculam é extremamente complexa e indireta. Nos termos de Perini (1996:38), *a explicitação dessa relação é um dos objetivos primordiais da análise lingüística – e por isso mesmo é essencial descrever os dois aspectos separadamente, para depois colocá-los em confronto*.

Ao descrever, então, aspectos sintáticos e semânticos da língua, Perini (op.cit.) ressalta que a sintaxe tem como única função definir quais são as frases bem formadas na língua, tratando-se apenas de um conjunto de instruções sobre o modo de construir frases em português, deixando de lado a dimensão textual. Já a semântica, conforme esse autor, além de compor também *um conjunto de instruções sobre o modo de construir frases que tenham sentido; (...) é um dos pontos de contato com o mundo*

*exterior. As regras semânticas, além de atuarem como filtros, excluindo frases semanticamente mal formadas, também atribuem a cada construção um significado, denominado interpretação semântica.* (Perini, 1996:53, grifo do autor). Assim, de acordo com esse autor, é como se o processo de interpretação semântica compreendesse duas etapas: primeiro há um sistema que extrai do enunciado aquilo que é possível depreender a partir somente da estrutura formal (morfossintática), cujo resultado é o que se pode chamar de *significado literal*; em um segundo momento, essa representação semântica se associa a uma série de outros fatores, ligados ao contexto de comunicação e ao conhecimento prévio existente na memória do falante e do ouvinte, cujo resultado pode ser chamado de *significado final*. Na verdade, Perini (op. cit.) trata apenas do significado literal, mas ressalta que nem sempre os enunciados podem ser compreendidos literalmente, uma vez que há fatores extralingüísticos que devem ser levados em conta.

É, pois, essa idéia que embasa o texto de Perini (1997) denominado “As gravatas de Mário Quintana (não basta saber uma língua para entendê-la)”, e utilizado pela professora, na primeira seqüência didático-discursiva da aula analisada a seguir, como instrumento semiótico material (Schneuwly, 2000) mediador da construção do objeto principal de ensino. Esse texto foi publicado no livro “Sofrendo a Gramática”, volume composto por vários ensaios de Perini (op.cit.). Segundo o próprio autor, trata-se de um livro que não tem pretensão acadêmica, o que o torna acessível a leitores em geral, interessados em questões de linguagem. Os ensaios que compõem esse volume fazem questionamentos sobre conceitos cristalizados da gramática tradicional, evidenciando as fragilidades dessa disciplina e sugerindo uma postura mais reflexiva para lidar com a gramática do Português.

Em “As gravatas de Mário Quintana”, para demonstrar que o significado de uma frase não é simples função de seus elementos constitutivos, mas depende ainda de informação extralingüística, o autor apresenta como exemplos vários sintagmas, com a mesma estrutura, em que aparece a preposição *de*. Ou seja, por meio de alguns exemplos como *As gravatas de Mário Quintana*, *As gravatas de Pierre Cardin* e *Os poemas de Mário Quintana*, o autor evidencia que, para identificar a relação de sentido expressa pela preposição *de* nesses três enunciados, não basta apoiar-se na estrutura

morfosintática: são necessárias informações gerais sobre o mundo. Segundo o autor, é nosso conhecimento de mundo que resolve a questão, é o que sabemos sobre Mário Quintana e Pierre Cardin e sobre os objetos (gravatas e poemas) que nos permite reconhecer se a relação de sentido expressa pela preposição *de* é de posse ou autoria. Trazendo outros exemplos – *Roupa de Maria*, *Roupa de linho* e *Roupa de palhaço* –, mas sem indicar o sentido expresso pela preposição *de* nesses enunciados, Perini ressalta que *a comunicação lingüística precisa apoiar-se, a todo instante, no conhecimento de uma infinidade de coisas não-lingüísticas (...) coisas como “Pierre Cardin é um estilista de moda”, “palhaço é um artista que se veste de uma maneira especial para fazer graça”, e assim por diante.* (Perini, 1997:61).

Vejamos, na primeira seqüência da aula transcrita a seguir, como esse instrumento semiótico material (texto de Perini) funciona na mediação da construção do objeto a ser ensinado:

### **Seqüência 1- leitura e discussão do texto “As gravatas de Mário Quintana”**

---

**1-P:** ((a professora distribui para a classe parte de um texto de Mário Perini, denominado “As Gravatas de Mário Quintana”, e pede a um aluno pra fazer a leitura em voz alta; após a leitura do 3- aluno, a professora inicia a discussão, momento em que ela começa a gravar)) *qual que é afinal a 4- moral da história que ele ((o autor do texto lido)) está tentando passar pra gente?*

**5-A1:** *o conhecimento que precisamos ter pra entender as coisas*

**6-P:** *que pra conhecer e entender até um aspecto gramatical é preciso antes de tudo também ter 7-conhecimento de?*

**8-A2:** *gramática*

**9-P:** *MUN-DO...é mundo...então porque que ele falou o que que é sintagma?...o sintagma que ele 10- está tentando falar é a estrutura sintática...então veja bem né?...então eu tenho um nome aí mais 11- um “de” né? e mais outro nome...então se eu pensar...as gravatas DE Mário Quintana...as 12-gravatas DE Pierre Cardin...se a gente for pensar em estrutura sintática não é a mesma coisa?*

**13-As:** *é:::*

**14-P:** *aparentemente a estrutura é a mesma...mas a preposição está indicando a mesma coisa?...*

**15-** *entre um elemento e outro?*

**16-As:** *não*

**17-P:** *não...entre um elemento e outro não...quando eu digo...agora como é que eu vou saber que não*

**18-** *é a mesma coisa?...*

**19-As:** ((vários alunos falam ao mesmo tempo e a fala fica incompreensível))

**20-P:** *quando eu sei que Mário Quintana é um escritor né?...então se eu disser as gravatas de Mário*

**21-Quintana** *só pode ser as que ele usa...não é?...quer dizer as gravatas que ele possui...e quando eu*

**22-digo** *as gravatas de Pierre Cardin? eu só posso no mínimo pensar duas coisas...as gravatas que*

**23-têm** *o nome dele...que ele é um estilista...que ele desenhou...que têm a marca dele...inclusive pode*

**24-ser** *até as que ele usa também...*

**25-A2:** *que ele usava*

**26-P:** ((a professora ri)) *que ele usou...que ele usava né?* ((os alunos fazem comentários ao mesmo

**27-tempo** e a professora continua a explicação)) *então...quer dizer...ele tá tentando...é interessante*

**28-isso** *que ele tá tentando mostrar que não é porque a estrutura sintática é a mesma que o sentido*

**29- vai** *ser o mesmo...né?...eu preciso saber...ter o conhecimento de mundo...e o mesmo exemplo ele*

**30- dá** *com a roupa...roupas de Maria...né? a roupa de Maria...e a roupa o quê?...*

**31-As:** *de linho*

**32-P:** *roupa de linho...roupa de palhaço e roupa de Maria...né?...são diferentes...se a gente pensar*

**33- não** *é...aí quer dizer qual é o sentido que a preposição “de” está estabelecendo...qual é o sentido*

**34-desse** *“de”?...qual é a importância desse “de”?...é estabelecer uma relação entre possuidor e*

**35-coisa** *possuída...não é?...e saber quem é o possuidor e a coisa possuída não é?...ou então de*

**36-origem** *de...que é feita por...não é a idéia de que possui mas que é feita por...então gente...são*

**37-essas** *coisinhas que são interessantes...*

O texto de Perini, utilizado na mediação da construção do objeto de ensino na seqüência acima, é um texto de divulgação de conhecimentos lingüísticos que comumente não circula na sala de aula do ensino fundamental. O modo como esse texto é utilizado na aula também não é típico de uma aula tradicional de gramática. A leitura em voz alta pelo aluno e a pergunta inicial da professora (*qual que é afinal a moral da história que ele está tentando passar pra gente?*) são instrumentos semióticos discursivos (Schneuwly, 2000) típicos de aula de leitura e interpretação de textos que a professora utiliza, nessa aula, para tornar presente o objeto a ensinar. A tarefa solicitada pela professora a partir da pergunta inicial corresponde a uma típica estratégia de leitura que visa à compreensão geral do texto.

Desse modo, entendemos que o *conhecimento de mundo*, ao ser considerado pela professora como sendo a *moral da história*, quando ela confirma a resposta de A1 (linhas 4-9) e corrige a resposta de A2, refere-se a um outro nível de interpretação semântica que deve ser observado pelos alunos na atribuição de sentidos à preposição

*de*, nível esse que requer não apenas o *conhecimento lingüístico*, mas também o *conhecimento de mundo* ou *conhecimento enciclopédico*. Segundo Koch (1997, com base em Heinemann & Viehweger), o conhecimento lingüístico compreende o conhecimento gramatical e o lexical, remete às regras da língua e aos sentidos registrados em dicionário; o conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo é aquele que se encontra armazenado na memória de cada indivíduo, de acordo com o embasamento cultural de cada um, com os conhecimentos que vai acumulando por meio de experiências, vivências e aprendizagens. Nesse sentido, o que a professora pretende é que os alunos reconheçam a importância do conhecimento de mundo quando o sentido que é possível depreender a partir somente da estrutura morfosintática (que requereria apenas o conhecimento lingüístico) não é suficiente para atribuir o sentido adequado à preposição *de*.

Esse segundo nível de interpretação é focalizado pela professora na identificação dos sentidos expressos pela preposição *de* nos sintagmas exemplificados por Perini, e retomados por ela, compostos por: nome comum (gravatas) + *de* + nome próprio de pessoa. Em outros termos, para dirigir a atenção dos alunos para a importância do conhecimento de mundo na atribuição de sentidos da preposição *de*, a professora recorre, inicialmente, a dois exemplos dentre os apresentados no texto de Perini (*As gravatas de Mário Quintana* e *As gravatas de Pierre Cardin*), ressaltando que apresentam a mesma estrutura sintática (*então eu tenho um nome aí mais um “de” né? e mais outro nome...*), e que a preposição *de* não está indicando a mesma coisa entre um elemento e outro.

Com base no primeiro exemplo, valendo-se de perguntas indutivas (linhas 12, 14, 15, 17, 18), e com a contribuição dos alunos, que sempre apresentam a resposta esperada (linhas 13, 16), a professora argumenta que, sabendo-se que Mário Quintana é um escritor, é possível reconhecer que a relação de sentido estabelecida pela preposição *de*, em *As gravatas de Mário Quintana*, é de posse. Na verdade, a professora identifica a relação de sentido expressa pela preposição *de*, fazendo referência somente ao termo que acompanha a preposição (Mário Quintana), categorizando-o como escritor em oposição a estilista, ou seja, como uma pessoa conhecida, mas que não é estilista (*só pode ser as gravatas que ele usa...não é...quer dizer as gravatas que ele possui...*).

Desse modo, a consideração do conhecimento de mundo (de que Mário Quintana não é estilista) funciona para excluir o sentido de autoria no enunciado *As gravatas de Mário Quintana*, permanecendo, portanto, o sentido de posse.

Ao referir-se ao outro exemplo (*As gravatas de Pierre Cardin*), desta vez por meio de perguntas retóricas (linhas 20-22), e também fazendo referência somente ao termo que acompanha a preposição, a professora categoriza “Pierre Cardin” como estilista e como pessoa comum que usa gravatas (*eu só posso no mínimo pensar as duas coisas...as gravatas que têm o nome dele...que ele é um estilista...que ele desenhou...que tem a marca dele...inclusive pode ser até as que ele usa também*). Nesse caso, a consideração do conhecimento de mundo (Pierre Cardin é um estilista; Pierre Cardin é uma marca da indústria de moda) funciona na atribuição de mais um sentido expresso pela preposição *de* em tal enunciado, ou seja, o sentido de autoria, além de o sentido de posse, no caso de a pessoa conhecida também ser uma pessoa que usa gravatas. É mais provável que, nesse exemplo, o sentido seja de autoria, mas somente considerando-se um contexto mais amplo pode ser possível identificar exatamente o sentido expresso pela preposição *de* nesse caso, ou seja, se de autoria ou de autoria e posse.

Com a introdução de outros exemplos apresentados no texto de Perini (*Roupa de Maria, Roupa de linho e Roupa de palhaço*), uma espécie de conclusão do que havia sido dito até aquele momento da aula – *então...quer dizer...ele tá tentando...é interessante isso que ele tá tentando mostrar que não é porque a estrutura sintática é a mesma que o sentido vai ser o mesmo...né?...eu preciso saber...ter o conhecimento de mundo...e o mesmo exemplo ele dá com a roupa...* – temos a impressão de que a professora vai continuar focalizando a importância do conhecimento de mundo para o reconhecimento dos efeitos de sentido expressos pela preposição *de*. No entanto, ao referir-se a esses três exemplos como *diferentes* (linha 32), deixa de lado o que parecia ser o foco da primeira seqüência da aula.

Esses enunciados certamente devem sua “diferença” ao fato de poderem ter seus sentidos depreendidos somente com base no conhecimento lingüístico, ao passo que os dois exemplos anteriormente estudados exigiam também o conhecimento de mundo. Nesse momento, a professora deixa de tematizar a importância do conhecimento de mundo, sem explicitar a existência desses dois níveis de interpretação semântica. Cabe

lembrar que Perini também não explicita, no texto estudado na aula, a distinção entre esses dois níveis de interpretação dos enunciados. Desse modo, a professora faz apenas referência aos sentidos expressos pela preposição *de* em Roupa de Maria (*qual é o sentido que a preposição de está estabelecendo... qual é o sentido desse de?...qual é a importância desse de?...é estabelecer uma relação entre possuidor e coisa possuída... não é?*) e em Roupa de linho (*ou então de origem de...de que é feita por ...não é a idéia de que possui mas que é feita por...*) sem explicitar que, dessa vez, é o conhecimento lingüístico que está sendo privilegiado na identificação desses sentidos expressos pela preposição *de*.

Um outro aspecto interessante observado no processo de construção do objeto de ensino evidenciado na seqüência transcrita acima são o que chamamos de referências de caráter metadiscursivo, que a professora associa à perspectiva que está adotando para o estudo da preposição *de*, evidenciando a valoração que atribui a essa perspectiva. Consideramos essas referências instrumentos semióticos discursivos que funcionam, conforme diz Schneuwly (2005), na *institucionalização* do saber ensinado, ou seja, funcionam como uma explicitação de um ou de vários aspectos novos do objeto de ensino que devem ser apre(e)ndidos pelos alunos. De fato, na seqüência acima transcrita, as três referências de caráter metadiscursivo efetuadas pela professora parecem buscar a legitimação de um “novo” modo de analisar/estudar uma categoria da gramática tradicional: analisar/estudar a preposição *de* levando em conta os vários sentidos que essa palavra pode estabelecer em enunciados diferentes, considerando-se dois níveis de interpretação semântica das formas lingüísticas.

A primeira referência de caráter metadiscursivo realizada pela professora ocorre no início da aula, quando ela reformula a resposta de A1 (linhas 6-7): *que pra conhecer e entender até um aspecto gramatical é preciso antes de tudo também ter conhecimento de /.../ MUN-DO*. Fazendo uso dos marcadores argumentativos “até” e “também”, a professora aponta para uma idéia que contradiz a visão tradicional de ensino de gramática, isto é, a idéia de que o conhecimento de mundo do falante/leitor só é requerido para o estudo de textos, e não é necessário para o estudo da gramática. Nesse caso, a professora dá a entender que a forma de tratamento que ela está adotando para o

estudo da preposição *de* leva em conta outros princípios teóricos, além daqueles adotados pelo ensino tradicional de gramática.

A segunda referenciação metadiscursiva (linhas 27-29) ocorre quando a professora encerra a discussão sobre os exemplos “As gravatas de Mário Quintana/As gravatas de Pierre Cardin”: *então...quer dizer...ele tá tentando...é interessante isso que ele tá tentando mostrar que não é porque a estrutura sintática é a mesma que o sentido vai ser o mesmo...né?...eu preciso saber...ter o conhecimento de mundo... Mais uma vez, a professora ressalta a importância da dimensão semântica e não apenas a sintática (geralmente a mais valorizada pela gramática tradicional) na análise da preposição *de* apresentada por Perini e adotada por ela. Análise essa qualificada pela professora como *interessante*.*

A terceira referenciação metadiscursiva ocorre quando a professora encerra a primeira atividade desenvolvida na aula (linhas 36-37), ou seja, a leitura e discussão do texto de Perini: *então gente...são essas coisinhas que são interessantes*. Desta vez, além de qualificar novamente o modo de análise da preposição *de* como *interessante*, ao nomeá-lo de “*coisinhas*”, a professora pode estar sugerindo que se trata de um trabalho de construção dessa outra “gramática”, cujos elementos ainda não estão nomeados (um dos significados dicionarizados de “coisa” é “algo que não se quer ou não se pode nomear”), e que o uso do diminutivo pretende apresentar, nesse primeiro momento, como algo simples e não complicado.

Vejamos como a professora procura manter o modo adotado de análise da preposição *de*, na segunda seqüência didático-discursiva, transcrita a seguir, em que é mobilizado um outro instrumento semiótico material: um exercício de vestibular. Esse exercício (v.anexo 8), elaborado em forma de teste, também focaliza diferentes sentidos expressos pela preposição *de*, mas toma por base uma categorização sintático-semântica apresentada na *Gramática do Português Contemporâneo* de Celso Cunha (1970). Mais especificamente, o exercício de vestibular que corresponde à segunda atividade desenvolvida na aula faz referência à função gramatical da preposição *de* (ligar dois termos de uma oração) e apresenta três relações de sentido estabelecidas por essa preposição: *temporal, espacial e nocional*. A relação nocional é a única exemplificada

no enunciado do exercício, sendo, portanto, a noção que deve ser identificada nos fragmentos que compõem cada alternativa.

## Seqüência II -resolução de um exercício pelos alunos, juntamente com a professora

---

**38-P:** *então agora eu vou passar à atividade de preposição antes do intervalo...*((a professora distribuiu aos alunos uma folha com dois exercícios de vestibular em forma de teste de múltipla escolha e continua falando aos alunos)) *agora se eu perguntar...o que que é*  
**41-preposição?***...preposição é a palavra* ((alguns alunos repetem junto com a professora)) *que liga*  
**42-os elementos...** ((silêncio)) *hein?*

**43-As:** *da frase* ((a professora responde junto com os alunos))

**44-P:** *então vejam lá...aí na folha que vocês têm* ((a professora lê o enunciado do primeiro exercício))  
**45-ao ligar dois elementos de uma oração...** *a preposição pode expressar entre outros aspectos...uma*  
**46-relação temporal...** *uma relação espacial ou nocional...nos versos...amor total e falho...puro e*  
**47-impuro...** *amor de velho adolescente...a preposição “de” estabelece aqui uma relação*  
**48-nocional...** *relação nocional quer dizer...que é...uma rela...ela tá qualificando né?...ela*  
**49-tá...** *especificando não é? ...que tipo de amor...então aí a pergunta é a seguinte...essa mesma*  
**50-relação que...de “amor de velho”** *...que tem nesse verso...ocorre e:::m...então vamos lá...vamos*  
**51- fazer o primeiro juntos...** ((a professora lê a frase da alternativa (a) do exercício)) *esse mundo de*  
**52-hotel é um fim de mundo...esse mundo de hotel...que que é esse mundo de hotel?**

**53-A3:** *tamanho*

**54-P:** *tamanho né?...é mas...aqui o “de” se você for pensar é muito mais enfático...é um recurso*  
**55-muito mais...** *o “de” aqui é mais pra reforçar... esse mundo de hotel...esse hotel grande...esse hotel*  
**56-enorme...** *é um fim de mundo...e esse “de” de fim de mundo?*

**57-A4:** *espaço*

**58-P:** *de espaço certo...espacial...agora a outra* ((a professora lê a frase da alternativa (b)) *a quem*  
**59-sonha de dia e sonha de noite...** *sabendo todo sonho em vão...de dia...de noite...*

**60-As:** *temporal*

**61-P:** *temporal...né? eu...quer dizer...eu não durmo de dia...quer dizer durante o dia...então a idéia*  
**62-aí...** *a noção é temporal...esse aqui acho que é de um verso também* ((a professora lê a frase da  
**63-alternativa (c))...depois fui pirata mouro...flagelo da Tripolitânia...** ((silêncio)) *ninguém?...vamos*  
**64-ver a outra então** ((a professora lê a frase da alternativa (d)) *cheguei de madrugada quando*  
**65-cantar a seriema**

**66-As:** *tempo*

**67-P:** *temporal...noção de tempo... a última* ((a professora lê a frase da alternativa (e)) *só os roçados*  
**68-da morte compensam aqui cultivar...** ((silêncio)) *bom...então sobrou dois pra gente parar pra*  
**69- pensar...** *qual é a diferença entre flagelos da Tripolitânia e roçados da morte?* ((silêncio)) *um é*  
**70-de origem...de lugar...**

**71-A5:** *a c*

**72-P:** *o c qual?*

**73-A5:** *flagelo da Tripolitânia*

**74-P:** *isso...então a c não é a resposta correta...a resposta é os roçados da morte...que tipos*  
**75-né?** *...roçados mor...roçados né que trazem a morte...que tipos né?...é mais caracterizando... como*  
**76-** *o exemplo que ele dá no início amor de velho que tipo de amor...então essa é nocional...agora*  
**77-flagelos da Tripolitânia...** *quer dizer origem...né? quer dizer que veio de...dá mais idéia de*  
**78-lugar...** *espacial...então veja bem este aqui é um exercicinho ...este aqui pra falar a verdade pra*  
**79-vocês é uma questão de vestibular...** *e eu trouxe só pra vocês terem uma idéia né? de como às*  
**80-vezes o sentido é muito mais importante do que a própria classificação ou identificação...** *porque*  
**81-essa questão ela visa...** *você identificar a preposição? não...e nem você classificar? não...mas pra*  
**82-tentar entender qual é o sentido que uma preposição exerce ao ligar dois elementos não é?...**

---

No início da seqüência, como podemos verificar, antes de iniciar a atividade a professora recorda com os alunos a definição gramatical de preposição (linhas 40-43): *palavra que liga os elementos da frase*. A focalização dessa função está relacionada ao exercício de vestibular cujo enunciado se inicia fazendo referência ao papel sintático da preposição *de*: *Ao ligar dois elementos de uma oração, a preposição pode expressar entre outros aspectos, uma relação temporal, espacial ou nocional.*

Como o exercício focaliza a relação nocional estabelecida pela preposição *de*, até mesmo apresentando um exemplo (“Amor *de* velho adolescente”), ao ler o enunciado do exercício, a professora procura explicitar a relação nocional categorizando-a (linhas 47-49) como uma relação de qualificação, de especificação: *...relação nocional quer dizer...que é...uma rela...ela tá qualificando né?...ela tá...especificando não é? ...que tipo de amor...*

De acordo com a *Gramática do Português Contemporâneo* de Celso Cunha (1970), preposição é uma palavra invariável que relaciona dois termos de uma oração, de tal modo que o sentido do primeiro é explicado ou completado pelo segundo. Essa relação pode implicar movimento ou não movimento (situação). Tanto o movimento como a situação podem ser considerados em referência ao espaço, ao tempo e à noção. Assim, de acordo com Cunha (1970), a preposição *de* estabelece uma relação: espacial, em “Todos saíram *de* casa”; temporal, em “Trabalha *de* 8 às 8 todos os dias”; nocional, em “Livro *de* Pedro”. Nos termos do autor, *os matizes significativos que esta preposição pode adquirir em contextos diversos derivarão sempre das suas possibilidades de aplicação aos campos espacial, temporal ou nocional, com a presença ou a ausência de movimento.* (Cunha, op.cit.:379)

Nesse sentido, é possível depreender que as relações de sentido *espacial* e *temporal* estabelecidas pela preposição *de* correspondem à propriedade desse termo de transformar um sintagma nominal em um *sintagma adverbial*; a relação *nocional* corresponde à propriedade de transformação do sintagma nominal em um *sintagma adjetivo*.

Provavelmente, sem ter por base tais definições, e ciente da dificuldade do exercício para os alunos, a professora desenvolve a atividade juntamente com eles, adotando uma estratégia de resolução de testes que é a de se chegar à alternativa correta por meio da exclusão das alternativas incorretas.

Na análise do fragmento da primeira alternativa (linhas 51-58), quando a professora solicita o sentido do primeiro *de* em “Este mundo de hotel, é um fim de mundo” (*que que é esse mundo de hotel?*), A3 identifica a relação de sentido estabelecida pela preposição *de* como sendo de *tamanho*. A professora, por sua vez, aceita inicialmente a resposta do aluno (*tamanho, né?*), mas tenta reformulá-la acrescentando um outro efeito de sentido à preposição *de* sob análise: *mas...aqui o “de” se for pensar é muito mais enfático...é um recurso muito mais...o “de” é mais pra reforçar...* Sem fazer referência à classificação dos sentidos da preposição *de* trazida pelo exercício ou aos sentidos estudados na primeira seqüência da aula, a professora acaba parafraseando a resposta de A3 (*esse mundo de hotel...esse hotel grande...esse hotel enorme...*) fazendo uma interpretação essencialmente semântica do sintagma, invertendo a sua ordem e apagando a preposição *de*. A relação semântica estabelecida pela preposição *de* em sintagmas como “mundo de hotel” é identificada por Neves (2000b) em sua *Gramática de Usos do Português*. Para essa autora, a preposição *de*, em um sintagma composto por nome qualificador + *de* + substantivo qualificado, estabelece uma relação semântica de *qualificação*. Essa pode ser uma interpretação possível para o caso em questão: *mundo*, no sentido de grande extensão, é o nome qualificador, e *hotel* é o substantivo qualificado. Esse tipo de construção sintática parece não se encaixar nos modelos sintagmáticos considerados por Cunha (1970) ou por Perini (1996), pois o sintagma nominal precedido pela preposição *de* (de hotel) não se transforma em sintagma adjetivo e nem em sintagma adverbial. Nesse caso, há uma inversão na ordem canônica substantivo qualificado + nome qualificador e a preposição

*de* assume o sentido de qualificação quando o nome qualificador antecede o substantivo qualificado, assim como em “mundo de hotel”, ou nos exemplos apresentados por Neves (op.cit.): “beleza de barraco”, “imensidão de brancura”.

Essa noção, explicitada por Neves (op.cit.), ajuda-nos a entender a interpretação de A3 e a análise intuitiva da professora, tanto ao qualificar o efeito de sentido da preposição *de* como sendo “enfático” – uma vez que a inversão enfatiza o nome qualificador – quanto ao inverter a ordem dos termos do sintagma sem a preposição *de*, tentando demonstrar, mas sem explicitar, a relação direta substantivo qualificado + nome qualificador (hotel enorme/hotel grande). Por isso, nem a professora e nem A3 recorreram à categorização apresentada pelo exercício para a análise do primeiro *de* do fragmento da alternativa (a), já que tal categorização não é suficiente para a análise do enunciado em questão.

Já com relação à identificação do sentido expresso pela outra preposição *de* que aparece no fragmento da primeira alternativa (fim *de* mundo), mesmo não sendo objeto de análise no exercício, a professora solicita a participação dos alunos (linhas 56-58) e A4 identifica-a como uma relação espacial. A resposta de A4 é confirmada pela professora que rapidamente dá seqüência à atividade, passando para a análise da alternativa seguinte. Na verdade, “fim de mundo” é uma expressão idiomática que, segundo o Dicionário Aurélio, significa lugar ermo, afastado, cabendo, portanto, a noção de espaço. Mesmo considerando os constituintes desse sintagma atribuindo-lhes sentido literal, a preposição *de* + sintagma nominal (mundo = o planeta Terra ou o Universo) estabelece com o nome que a antecede (fim = extremidade, limite) uma relação semântica de localização espacial.

Na análise do fragmento da segunda alternativa (“A quem sonha de dia e sonha de noite, sabendo todo sonho em vão”), a participação dos alunos solicitada pela professora (linhas 58-62) demonstra não haver dificuldade na identificação da relação temporal expressa pela preposição *de* nas duas ocorrências. Contudo, ao solicitar a participação dos alunos na análise da preposição no fragmento da terceira alternativa (“depois fui pirata mouro, flagelo da Tripolitânia”), o silêncio leva a professora a passar para a alternativa (d). A análise da preposição *de* no fragmento “Chegarei de madrugada, quando cantar a seriema” também não apresenta problemas, já que a

relação temporal pode ser claramente identificada pela expressão indicadora de um período do dia (madrugada) que acompanha a preposição *de*.

Dado o silêncio dos alunos (linha 68) também em relação à análise da preposição no fragmento da última alternativa (“Só os roçados da morte compensam aqui cultivar”), a professora adianta (linhas 68-70) que, em uma das duas alternativas que restaram, a relação de sentido expressa pela preposição *de* é espacial, relação essa categorizada pela professora pelas expressões *de origem...de lugar*. Com isso, um aluno (A5) identifica a alternativa (c), reconhecendo a palavra “Tripolitânia” como o nome de um lugar, levando em conta seu conhecimento de mundo ou seu conhecimento lingüístico sobre a formação de palavras do português: palavras com letra inicial maiúscula, compostas pelo sufixo “ânia”, geralmente referem-se a nome de lugar.

Enfim, por meio da estratégia de exclusão, a relação de sentido expressa pela preposição *de* no fragmento da última alternativa é reconhecida como sendo nocional. Para explicitar esse sentido (linhas 74-76), a professora faz analogia com o exemplo apresentado no enunciado do exercício: *roçados da morte...que tipos né?...roçados mor...roçados né que trazem a morte...que tipos né?...é mais caracterizando... como o exemplo que ele dá no início amor de velho que tipo de amor...então essa é nocional*. Assim como no início da seqüência aqui analisada, a professora categoriza a relação nocional como uma relação adjetivadora, ou seja, uma relação de *caracterização*.

Em síntese, o que podemos perceber nessa seqüência da aula é que, buscando analisar o sentido da preposição *de* considerando a categorização trazida pelo exercício de vestibular, a professora e os alunos levam também em conta os dois níveis de interpretação semântica suscitados pelo texto de Perini, estudado na primeira seqüência da aula, embora estes não tenham sido tematizados e nem explicitados – para identificar as relações de tempo e espaço estabelecidas pela preposição *de* nos diferentes fragmentos, a professora e os alunos levaram em conta não só o conhecimento lingüístico, mas também o conhecimento de mundo para atribuir sentido aos termos ligados pela preposição.

De todo modo, a professora procura alinhar as diferentes unidades de análise da preposição *de*, trazidas pelos diferentes instrumentos semióticos materiais (texto de Perini e exercício de vestibular), estabelecendo um modo de análise da preposição *de*

que tematiza principalmente as variações de sentido estabelecidas por esse elemento gramatical. Esse modo de análise é reforçado pela professora, no final da seqüência (linhas 78-82), quando ela faz uma referência metadiscursiva à atividade desenvolvida a partir do exercício de vestibular: *...então veja bem este aqui é um exercicinho ...este aqui pra falar a verdade pra vocês é uma questão de vestibular...e eu trouxe só pra vocês terem uma idéia né? de como às vezes o sentido é muito mais importante do que a própria classificação ou identificação...porque essa questão ela visa...você identificar a preposição? não...e nem você classificar? não...mas pra tentar entender qual é o sentido que uma preposição exerce ao ligar dois elementos não é?* Vemos que com essa referência a professora justifica a presença do exercício de vestibular na aula, valorizando o enfoque semântico dado pelo exercício, e também por ela, ao estudo da preposição *de*, em contraposição ao enfoque morfossintático das atividades tradicionais de identificação e classificação dessa categoria gramatical.

A preocupação da professora com essa perspectiva de análise, ou seja, com a identificação dos vários sentidos que a preposição *de* pode exercer *ao ligar dois elementos*, também pode ser evidenciada, na última seqüência didático-discursiva transcrita abaixo, com a mobilização de um outro exercício de vestibular (v. anexo 8) em forma de teste. Trata-se de um exercício que traz em seu enunciado um fragmento do romance de Eça de Queiroz “O Primo Basílio”, composto por vários sintagmas formados com a preposição *de*. Alguns desses sintagmas aparecem nas cinco alternativas do exercício. A alternativa correta é aquela em cujo sintagma a preposição *de* estabelece uma relação de causa.

### Seqüência III -resolução de um segundo exercício pelos alunos

---

**83-P:** *agora no texto 2 é a mesma coisa só que é a partir de um pequeno trecho do -romance de Eça*  
**84-de** *Queiroz “O Primo Basílio”. ((A professora lê o texto e o enunciado do exercício)) a*  
**85-***carruagem parou ao pé de uma casa amarelada...com uma portinha pequena...logo à entrada um*  
**86-***cheiro mole e salobro enjoou-a...a escada...de degraus gastos...subia ingrememente...apertada*  
**87-***entre paredes...onde a cal caía...e a umidade fizera nódoas...no patamar da sobreloja...uma*  
**88-***janela com um gradeadozinho de arame...parda do pó acumulado...coberta de teias de*  
**89-***aranha...coava a luz suja do saguão...e...por trás de uma portinha...ao lado...sentia-se o ranger*  
**90-***de um berço...o chorar doloroso de uma criança...((em seguida a professora lê o enunciado da*  
**91-***questão)) então...é:::o segmento do texto em que a preposição DE estabelece uma relação de*  
**92-CAUSA** *é::: então aí vocês vão fazer sozinhos...parem pra pensar...((após uma pausa, um aluno*  
**93-***dá a resposta correta))*

**94-A6:** parda do pó acumulado

**95-P:** *isso...ela está parda em função do pó...então veja bem é um trecho de um texto em que não*  
**96-adianta eu pedir sublinhe as preposições só...e se a gente fizer isso...vamos estar perdendo o**  
**97-nosso tempo...quer dizer sublinhe...identifique...agora quando a gente pára pra pensar qual é o**  
**98-sentido...vai nos ajudar muito mais a gente entender o texto...a trazer até sentido pro texto...né? o**  
**99-que um aspecto gramatical tá trazendo pra nós...então quer dizer aí vocês podem até continuar o**  
**100-exercício tentando identificar qual...que quer dizer ao pé de uma casa...né? dos outros...das**  
**101-outras preposição de...tá? vocês podem fazer isso em casa tá? ((nesse momento a professora**  
**102-encerra a gravação)).**

---

Desta vez, como podemos verificar, após ler o enunciado (linha 91-92), marcando em tom mais alto o elemento gramatical a ser observado (DE) e a relação de sentido a ser identificada (CAUSA), a professora solicita aos alunos que resolvam sozinhos o exercício, sugerindo-lhes que *parem pra pensar*. Um aluno (linha 94) identifica a resposta correta, e a professora confirma a resposta fazendo uma paráfrase do enunciado analisado e acrescentando uma expressão que indica causa: *ela está parda em função do pó*. Vemos que, na análise dessa preposição *de*, a professora, assim como os alunos, não tematizam as diferentes relações de sentido ou as duas formas de atribuir sentido à preposição *de* já focalizadas nas outras atividades desenvolvidas na aula. O que não significa dizer que o aluno, ou até mesmo a professora, não as tenham levado em conta para identificar a alternativa correta. A estratégia de exclusão das alternativas incorretas para identificar a correta também pode ter sido utilizada, uma vez que a relação de causa estabelecida pela preposição em “parda do pó acumulado” ainda não havia aparecido nas análises já desenvolvidas sobre a preposição *de*.

No final dessa última seqüência da aula, em uma referência metadiscursiva ao objeto que está sendo ensinado, a professora novamente contrapõe o modo que está adotando para analisar a preposição *de* ao modo tradicional de análise de elementos gramaticais: *então veja bem é um trecho de um texto em que não adianta eu pedir sublinhe as preposições só...e se a gente fizer isso...vamos estar perdendo o nosso tempo...quer dizer sublinhe...identifique...agora quando a gente pára pra pensar qual é o sentido...vai nos ajudar muito mais a gente entender o texto...a trazer até sentido pro texto...né? o que um aspecto gramatical tá trazendo pra nós...*

Em suma, entendemos que, ao tentar alinhar modos de análise mais inovadores aos mais tradicionais, trazidos pelos diferentes instrumentos materiais mobilizados na aula (texto de Perini e exercícios de vestibular), a professora acaba focalizando as variações de sentido estabelecidas pela preposição *de*, sem distinguir explicitamente os dois níveis de interpretação semântica (o que requer conhecimentos lingüísticos e o que requer conhecimentos extralingüísticos) levados em conta nas atividades de atribuição de sentidos à preposição *de* desenvolvidas na aula, mas também sem se prender às diferentes formas de classificação desses sentidos, oriundas de conflitos teórico-metodológicos existentes não somente entre a gramática e a lingüística mas entre vertentes da própria lingüística.

Desse modo, o trabalho realizado pela professora contempla uma articulação que o trabalho prescrito não contempla: a articulação entre a necessidade de se ensinar gramática na escola, a busca da inovação com base em modelos científicos diversos de descrição e tratamento metodológico do objeto de ensino e a imposição do vestibular.

#### **4.3- O questionamento do modo de categorização da gramática tradicional a partir de procedimentos de descrição/análise disseminados pela Lingüística**

Nesta seção, procuramos mostrar como a Profa. ALINE produz a inovação em uma aula de análise lingüística (ver quadro II, na seção 4.1 acima), ao questionar o modo de categorização da gramática tradicional, seguindo procedimentos de descrição/análise propostos e difundidos pela Lingüística.

Nessa aula, o objeto principal de ensino é *a definição de sujeito mais adequada para a sua identificação em sentenças do português* e o objetivo da professora, segundo ela, é fazer com que os alunos reflitam sobre questões gramaticais e, especificamente nessa aula, reconheçam, observando diferentes sentenças, a incoerência entre algumas definições de sujeito legitimadas pela gramática tradicional. Para isso, a professora organiza a aula em duas partes principais. A primeira (ver seção 4.1, quadro II, seqüências I, II, e III) é desenvolvida oralmente com os alunos e corresponde às atividades de identificação de sujeito, a partir de três definições diferentes de sujeito, em 8 sentenças que a professora escreve na lousa. A segunda parte (ver seção 4.1,

quadro II, seqüência IV) corresponde a uma atividade de escrita em que a professora solicita aos alunos que expressem, em um texto argumentativo, sua opinião sobre qual das três definições de sujeito apresentadas e discutidas na aula seria a mais adequada para a identificação do sujeito em português e por quê. Ressaltamos que, não consideraremos, para análise, essa segunda parte, pois a professora encerra a gravação da aula após orientar os alunos para a realização da atividade escrita.

Sendo assim, na primeira parte da aula, a professora constrói o objeto principal de ensino (a melhor definição de sujeito) de um modo diferente do comumente adotado em atividades de estudo sobre sujeito em manuais didáticos e gramáticas pedagógicas (conforme, por exemplo, Faraco & Moura, 1995(6<sup>a</sup>. série) e Infante, 2001) e, conseqüentemente, nas típicas aulas tradicionais de gramática (cf. Moura Neves, 1990). Nesses contextos, a função gramatical de “sujeito” é introduzida através de definições e conceitos prontos, para posterior identificação pelo aluno, geralmente, em sentenças que não oferecem problemas em relação à definição apresentada, uma vez que a função da atividade é apenas a memorização e a simples aplicação/comprovação da definição. Já na aula da Profa. ALINE, as definições são apresentadas aos alunos para serem questionadas/testadas, no sentido de demonstrar que uma mesma definição de sujeito não é adequada para a análise de todas as sentenças da língua portuguesa e de identificar a definição que melhor se aplica para a identificação do sujeito de um maior número de sentenças.

Na verdade, para a organização e o desenvolvimento dessa aula, a professora está se orientando por idéias de Franchi (1987) e de Perini (1985a, 1996). Idéias essas bastante divulgadas pela PCLP, como também por textos de apoio à PCLP publicados pela SEE-SP. De fato, o problema da relação entre as definições de sujeito e a prática de identificação de sujeitos é discutido tanto por esses autores em publicações voltadas para a questão da renovação do ensino de gramática na escola, quanto pela PCLP.

Perini (1985), em seu livro *Para uma nova gramática do português*, uma das obras de referência da PCLP, a partir de críticas à gramática tradicional tendo em vista sua *inconsistência teórica e falta de coerência interna, seu caráter predominantemente normativo e o enfoque centrado em apenas uma variedade da língua* (o dialeto padrão escrito), utiliza como exemplo da inconsistência da gramática tradicional as definições

de sujeito e suas aplicações na análise de fatos da língua. Para isso, o autor retoma três definições de sujeito legitimadas pela gramática tradicional: 1) *o sujeito é o termo sobre o qual se faz uma declaração*; 2) *o sujeito é o termo que denota o ser que pratica a ação*; 3) *o sujeito é o termo com o qual o verbo concorda*. Através da identificação do sujeito em sentenças com base nessas definições, Perini (op.cit.) demonstra as contradições existentes entre as definições e a análise.

Na opinião desse autor, essas contradições são toleradas, ou até mesmo ignoradas por aqueles que trabalham com a gramática tradicional. A razão para isso, a seu ver, está na existência de duas doutrinas gramaticais dentro da gramática tradicional. Uma dessas doutrinas, a qual ele denomina *doutrina gramatical explícita*, está expressa nas gramáticas usuais e inclui, por exemplo, definições de sujeito como em (1) e (2) acima. A outra doutrina, denominada *doutrina gramatical implícita*, segundo Perini (op.cit.), nunca é explicitada, nem reconhecida como existente, mas é a que na verdade guia as nossas decisões na prática da análise gramatical. Perini (op.cit.) exemplifica essa dualidade da gramática tradicional atentando para o fato de que as mesmas pessoas que propõem ou aceitam a definição (1) de sujeito, quando enfrentam a tarefa de identificar o sujeito de uma oração, sempre analisam orações com “chover” como orações sem sujeito, sendo que, tais orações podem perfeitamente fazer declarações sobre algo ou alguém. Isso ocorre, ressalta Perini (op.cit.), porque existe, subjacente a essa análise, uma outra definição de sujeito, que aplicamos quando queremos identificar o sujeito de uma oração. E essa definição implícita, embora em nível não-consciente, é tão conhecida quanto (1) ou (2).

Em relação a essa questão do sujeito na gramática tradicional, Perini (op.cit.) conclui que tudo se passa como se a aprendizagem da gramática envolvesse duas tarefas não-relacionadas: primeiro é preciso aprender, entre outras coisas, a identificar o sujeito de uma oração; depois, é preciso aprender a definição de sujeito. No entanto, a identificação dos sujeitos não se faz com base na definição aprendida e sim com base em alguma outra definição, nunca exteriorizada, mas existente. Essa outra definição que faz parte da doutrina implícita, na opinião de Perini (op.cit.), se aproxima mais de (3), uma vez que essa definição é, embora não completa, a mais adequada para a identificação do sujeito nas sentenças do português.

A opção de Perini pela definição (3) é retomada de forma mais rigorosa em sua *Gramática descritiva do português*, publicada em 1996. Nessa obra, como já apontamos na seção anterior, direcionada aos professores de primeiro e segundo graus e a alunos e professores dos cursos de Letras, Perini (1996) descreve, em um primeiro momento, os aspectos formais e os aspectos semânticos separadamente, para depois descrever a relação entre forma e significado, ou seja, elaborar um sistema que relaciona o plano semântico com o plano formal da língua. Assim, no estudo da organização da estrutura oracional, Perini (1996:77) define o sujeito como *o termo da oração que está em relação de concordância com o Ndp* (núcleo do predicado). Nos termos de Perini (1996:77-78),

*essa é uma definição formal e não diz nada a respeito do papel semântico ou discursivo do termo em questão; em outras palavras, não estamos aqui preocupados com o termo que exprime o agente de uma ação, nem com o termo que exprime a entidade sobre a qual se faz uma declaração. Trata-se simplesmente de um dos constituintes da oração, vinculado a ela através de uma relação formal bem definida. A função de sujeito é um dos aspectos da organização formal da oração e não um dos aspectos da mensagem veiculada pela oração.*

Obviamente, Perini (op.cit.) não descarta a relação que existe entre o sujeito de uma oração e noções semânticas, tais como na definição “sujeito é aquele que pratica a ação”, mas defende que essas noções devem ser colocadas em seu componente próprio da descrição gramatical. Com relação à discussão dessas questões na sala de aula, já que, para Perini (1987), o ensino formal de uma gramática descritiva se justifica em função da formação cultural do aluno e do desenvolvimento de habilidades de raciocínio, esse autor sugere que o professor eleja a gramática tradicional como principal interlocutora, mas que a análise gramatical seja desenvolvida de modo mais realista, de forma que o aluno tenha oportunidade de formular e testar hipóteses a partir dos dados oferecidos para a análise gramatical.

Essa confusão de critérios utilizados pela gramática escolar para definir categorias e funções gramaticais também é denunciada por Franchi (1987), em seu texto

*Criatividade e Gramática*, publicado pela SEE-SP como um subsídio à implementação da PCLP. Nesse texto, Franchi aborda tal problema de uma perspectiva não tão sistemática quanto a de Perini (1985a, 1996), ou seja, sua preocupação não é com a separação dos componentes sintáticos, semânticos ou discursivos da língua, mas com a conscientização de que não existe uma correlação direta entre categorias sintáticas e categorias semânticas, nem entre funções ou relações sintáticas e funções ou relações pragmáticas.

Para isso, Franchi (1987:17) apresenta duas definições de sujeito: uma, que identifica a função gramatical de sujeito com a função semântica de agente, concebe o sujeito como *o elemento que pratica a ação expressa por um verbo na forma ativa*; outra, que identifica a função gramatical do sujeito com a função pragmática de tópico, concebe o sujeito como *o elemento de que se fala na oração*. Demonstrando ao leitor, através de exemplos, a não correspondência dos termos que são identificados como sujeito nas mesmas orações a partir dessas duas definições, esse autor conclui que não é pelas definições que o aluno aprende (quando aprende) análise sintática, *mas por tentativas e erros descobrindo a duras penas os critérios variáveis que entram em jogo a cada resposta “certa”*. (Franchi, op.cit:18). Na verdade, o que ocorre com a gramática escolar, ressalta Franchi (op.cit.), é que se adotam definições *nocionais*<sup>33</sup> para caracterizar um fato lingüístico de outra natureza quando se quer fazer corresponderem as definições ao que a análise gramatical considera como sendo sujeito nas mais diferentes orações. Quanto a isso, a sugestão de Franchi (op.cit.) é a de que o professor não pode ter uma atitude ingênua em relação às limitações da gramática tradicional, devendo, portanto, saber o limite de aplicação das definições (como as de sujeito, por exemplo) para não generalizá-las a expressões e exemplos a que não se aplicam, não criando, assim, “armadilhas” para seus alunos.

Além disso, Franchi (op.cit.) ressalta que, na análise escolar, pouco interessa a melhor definição de sujeito *ou do que quer que seja*, já que não existem boas definições. Melhor seria, nos termos desse autor, *mostrar o que está em jogo nessa variabilidade dos sujeitos: a atividade do falante que não é neutra diante dos eventos*

---

<sup>33</sup> Nomenclatura utilizada por Franchi (1987), a partir de Jespersen, para se referir às categorias descritivas da linguagem dadas do exterior da linguagem.

*que vai descrever, mas que se serve dos diferentes recursos expressivos postos a sua disposição na língua para instaurar seus próprios pontos de vista sobre eles.* (Franchi, op.cit.:18).

Com relação a essa mesma questão da incoerência de critérios estabelecidos pela gramática tradicional, a PCLP, procurando incorporar as idéias de Perini (1985a) e as de Franchi (1987), também apresenta como exemplo para discussão três definições de sujeito que, *com pequenas variações, se dão aos alunos e se encontram em diferentes livros didáticos: (i) sujeito é o elemento de que se fala alguma coisa na oração; (ii) sujeito é o elemento que pratica a ação (o agente); (iii) sujeito é o elemento da oração com que o verbo concorda.* (p. 57) A partir da aplicação dessas definições na identificação do sujeito nas mesmas orações trazidas para exemplo, a PCLP, tendo por base o raciocínio de Perini (op.cit.) em relação às doutrinas explícita e implícita, procura demonstrar que um grande problema da gramática tradicional reside no fato de se apresentar definições funcionais, discursivas ou semânticas, e, no momento mesmo da análise serem considerados apenas os aspectos sintáticos *bem mais simples e que não se explicitam.* (p.58) E o professor, por sua vez, afirma a PCLP, mesmo que não o diga, acaba identificando o sujeito pela propriedade sintática da concordância verbal (terceira definição). Seguindo desta vez Franchi (1987), a PCLP salienta que não tem por objetivo discutir qual a melhor definição de sujeito, mas questionar sobre o fato de se obrigar o aluno a descobrir penosamente, por tentativas e erros, as incoerências entre as definições de sujeito.

Quanto a esse problema, a PCLP, ainda articulando as idéias de Perini (op.cit) às de Franchi (op.cit.), sugere que o professor deve exercitar-se continuamente em um questionamento das noções e definições de que se serve pela constante confrontação delas com os fatos da língua, sendo que, com isso, ele se beneficiará ao trabalhar com os alunos, levando-os a *trabalharem efetivamente sobre a própria linguagem, desenvolvendo sua sensibilidade para a análise lingüística* (p.59).

Tendo em vista o exposto acima, como constataremos na análise da aula em questão, a professora procura organizar e desenvolver as atividades inspirada pelas sugestões de Franchi (op.cit.), Perini (1985a, 1996) e da própria PCLP. Inclusive, nos

exercícios elaborados pela professora, quase todas as sentenças a serem analisadas são as mesmas apresentadas por Perini (1985a, 1996).

De qualquer modo, o instrumento semiótico material utilizado pela professora nessa aula corresponde a esses exercícios, que foram impressos em uma folha (ver anexo 9) que lhe serviu de roteiro para as anotações que fez na lousa, permitindo a visualização pelos alunos. Vejamos, então, na primeira seqüência da aula transcrita a seguir, como esse instrumento funciona na mediação da construção do objeto a ser ensinado:

### **Seqüência I - Análise e discussão da aplicabilidade da definição “sujeito é o termo sobre o qual se faz uma declaração” na identificação do sujeito de 8 sentenças trazidas pela professora**

---

*1-P: Olha gente...nessa aula nós vamos ver como identificamos o sujeito de uma oração a partir de  
2-uma maior reflexão sobre a língua... o que é isso?...nós vamos fazer um exercício de reflexão  
3-sobre as definições de sujeito...você já devem estar carecas de saber sobre aquelas definições de  
4-sujeito que vocês vêm aprendendo desde a quinta série...até antes talvez...quem me sabe uma  
5-definição de sujeito?*

*6-A1: é quem pratica a ação*

*7-P: isso muito bem...decorou certinho a definição...e ninguém sabe mais nenhuma?...existem outras  
8-que vocês sempre vêm nos livros didáticos...nas gramáticas...ninguém lembra? ((silêncio))  
9-bom...então eu vou colocar uma definição na lousa e algumas frases...e vou pedir pra vocês  
10-identificarem o sujeito dessas frases a partir dessa definição... ((a professora escreve na lousa  
11-uma definição e 8 sentenças: O sujeito é o termo sobre o qual se faz uma declaração.(a)Carlinhos  
12-corre como um louco (b)Carlinhos machucou Camilo (c)Esse bolo eu não vou comer (d)A vidraça  
13-quebrou (e)Vendi meu jegue (f)Roubaram meu carro (g)Em Belo Horizonte chove um bocado  
14-(h)Marivânia chegando, a farrá vai começar)) então vamos lá...então vamos ver como é que nós  
15-identificaríamos o sujeito dessas orações partindo dessa definição... sujeito é o termo sobre o  
16-qual se faz uma declaração...e vocês devem se lembrar muito bem dessa definição que sempre  
17-aparece nos livros didáticos...gramáticas...então vamos lá...a partir dessa definição procure  
18-identificar o sujeito dessas frases...não precisa copiar agora...depois vocês copiam...prestem  
19-atenção comigo... primeira frase...Carlinhos corre como um louco...qual que é o sujeito?...*

*20-As: Carlinhos*

*21-P: Carlinhos...a partir da definição...por quê?*

*22-A1: porque é o termo sobre o qual se faz uma declaração*

*23-P: isso...todo mundo concorda?*

*24-As: si:::m*

*25-P: olha a outra...Carlinhos machucou Camilo...*

**26-As:** *Carlinhos*

**27-P:** *Carlinhos...só pode ser Carlinhos?*

**28-As:** ((alguns alunos respondem sim, outros respondem não))

**29-P:** *olha já ficou difícil...porque...porque eu posso estar querendo falar tanto de Carlinhos como*  
**30-de...** *Camilo...suponham que eu sou a mãe do Camilo...eu sou a mãe do Camilo...e a pessoa com*  
**31-quem eu estou conversando...** *é a mãe do Carlinhos...e eu chego pra ela e digo...Carlinhos*  
**32-machucou CAMILO** ((a professora muda a entonação da oração, pronunciando-a de forma  
**33-ascendente dando ênfase à Camilo))...** *de quem que eu estou querendo falar?...pelo menos...quer*  
**34-dizer...** *eu tô interessada em saber o que que aconteceu com meu filho porque o seu filho*  
**35-machucou o meu...** *então eu estou querendo falar...ou pode ser de um ou pode ser de outro...então*  
**36-não dá pra eu identificar um ou outro partindo dessa definição...** *bom...qual é o termo sobre o*  
**37-qual se faz uma declaração?...** *pode ser Camilo e pode ser Carlinhos...não dá...então...essa*  
**38-definição não VALE pra classificar...** *não atende a essa frase...entenderam?...alguma dúvida?*  
**39-((silêncio))** *olha gente vocês podem falar porque o objetivo é esse mesmo...nós questionarmos as*  
**40-definições...** *então é essencial compreendermos...certo? ((silêncio)) olha a outra...esse BOLO eu*  
**41-não vou comer...qual seria?**

**42-A2:** *a mais forte é bolo*

**43-P:** *lógico...de quem tá...sobre o que se faz uma declaração?...muito mais sobre o bolo do que de*  
**44-mim né?...a vidraça quebrou...**

**45-As:** *a vidraça*

**46-P:** *isso aqui né? a vidraça...vendi meu jegue...*

**47-A3:** *jegue*

**48-P:** *isso...o que eu estou querendo fazer a declaração aí...né?...de que o meu jegue foi*  
**49-vendido...né?...então é o meu jegue que é o foco...nessa oração...roubaram meu carro...**

**50-A4:** *carro*

**51-P:** *lógico porque eu estou...estou querendo fazer uma declaração aí do meu carro...ou sobre o*  
**52-fato do meu carro ter sido roubado...mas o tópico...o tema...sobre o qual eu estou falando**  
**53-é...** *carro...meu carro...olhem a outra...em Belo Horizonte chove um bocado...eu estou fazendo*  
**54-uma declaração sobre quem?...sobre o quê?**

**55-As:** *Belo Horizonte*

**56-P:** *sobre Belo Horizonte...a outra...Marivânia chegando...a farra vai começar...*

**57-As:** *Marivânia*

**58-P:** *eu estou falando de Marivânia e que quando a Marivânia chega tem farra...então veja*  
**59-bem...** *essa definição só foi boa mesmo pra algumas frases...para a letra (a) Carlinhos corre como*  
**60-um louco...**

**61-A5:** *professora...na ordem inversa também dá*

**62-P:** *isso...como um louco corre Carlinhos você já pode tá querendo ressaltar o fato dele correr*  
**63-como um louco...e qual a outra frase? ((silêncio)) e a vidraça quebrou...do resto...pro resto esta**  
**64-definição não dá...entendido?**

65-As: ((os alunos parecem confirmar falando em voz baixa e a professora parte para outra definição))

---

Como podemos observar no trecho acima, nas linhas 1, 2 e 3, a professora inicia a aula realizando uma referenciação de caráter metadiscursivo, ao anunciar como o objeto a ser ensinado (*sujeito de uma oração*) será construído na aula (*a partir de uma maior reflexão sobre a língua*) e as atividades que serão desenvolvidas (*nós vamos ver como identificamos o sujeito de uma oração // nós vamos fazer um exercício de reflexão sobre as definições de sujeito*). Em outras palavras, a professora faz uma explicitação do que pretende desenvolver na aula, chamando atenção, por meio de uma pergunta retórica (linha 2: *o que é isso?*), para uma prática que parece ser nova para os alunos, pelo menos em aula de gramática: identificar o sujeito de uma oração a partir de uma maior reflexão sobre a língua. Assim como ocorre na aula da Profa. ENI, analisada no item anterior, essa referenciação metadiscursiva efetuada pela professora ALINE, é um instrumento semiótico discursivo que funciona como uma explicitação de um ou de vários aspectos novos do objeto de ensino que devem ser apre(en)didos pelos alunos (Schneuwly, 2005).

Na seqüência da aula, pressupondo que os alunos já devem conhecer as definições de sujeito que vai apresentar e discutir na aula, a professora busca a participação dos alunos solicitando-lhes uma definição (linhas 4-5: *quem me sabe uma definição de sujeito?*). A resposta de A1 (linha 6: *é quem pratica a ação*) parece não ser a esperada pela professora, pois, como ela já tem uma ordem a seguir de acordo com os instrumentos semióticos que elaborou, certamente ela gostaria que algum aluno apresentasse a definição a partir da qual ela vai iniciar a atividade. Em mais uma tentativa, a professora solicita aos alunos “outras” definições que *eles sempre vêem nos livros didáticos...nas gramáticas*, porém, nenhum aluno se manifesta. A professora inicia, então, a atividade, não a partir da definição dada por A1, mas a partir da definição que ela planejou ser a primeira a ser colocada em discussão: *o sujeito é o termo sobre o qual se faz uma declaração*.

Como podemos observar, a tarefa de identificação do sujeito na primeira oração (*Carlinhos corre como um louco*) não traz problemas, a própria participação dos alunos

(linhas 20, 22, 24) demonstra isso, já que se harmoniza tanto com a definição que está em discussão quanto com a definição que, conforme sugere Perini (1985a), pertence à doutrina gramatical implícita.

Já quanto à segunda oração apresentada (*Carlinhos machucou Camilo*), a partir de uma resposta do aluno certamente já esperada, a professora, por meio de um instrumento semiótico discursivo – uma pergunta indutiva (*só pode ser Carlinhos?*) – induz a classe a pensar sobre a possibilidade do sujeito ser *Carlinhos* ou *Camilo* (linhas 29-30). Diante da indecisão provocada nos alunos, a professora tenta contextualizar a oração, criando uma situação em que tal oração pudesse ser enunciada (linhas 30-36), de forma que *Camilo*, e não *Carlinhos*, seja o termo sobre o qual se faz uma declaração. Com essa exemplificação, também um instrumento semiótico discursivo, a professora dá a entender que para a identificação do sujeito a partir da definição em questão é preciso levar em conta informações contextuais e situacionais. Mas, ao confirmar a ambigüidade na identificação do sujeito na ausência de um contexto (linha 35: *ou pode ser um ou pode ser outro*), a professora apenas nega a aplicabilidade da definição em relação à oração *Carlinhos machucou Camilo* (linha 36), sem discutir ou problematizar a definição, no sentido de se colocar em discussão os mecanismos através dos quais se manifestam as funções pragmáticas de tópico e foco, por exemplo, acento enfático (*Carlinhos machucou CAMILO*), topicalização (*Esse bolo eu não vou comer*), clivagem (*Foi Carlinhos quem machucou Camilo*).

Por outro lado, com a elevação da entonação de voz para marcar *o termo sobre o qual se faz uma declaração* (linha 32: *Carlinhos machucou CAMILO*), a professora acaba sugerindo, implicitamente, um desses mecanismos (acento enfático) para a identificação do sujeito, ou seja, acaba sugerindo uma outra forma de categorizar a função de sujeito. Forma essa rapidamente reconhecida por A2 ao responder *a mais forte é bolo* (linha 42) quando a professora pede aos alunos para identificar o sujeito da oração assim enunciada por ela: *esse BOLO eu não vou comer* (linha 5).

De qualquer modo, por meio de uma outra referência metadiscursiva (linhas 39-40: *olha gente vocês podem falar porque o objetivo é esse mesmo...nós questionarmos as definições...então é essencial compreendermos...certo?*), a professora explicita que “questionar as definições” é o objetivo da aula.

Questionamento que parece consistir em verificar/testar a definição em questão, relacionando os termos identificados como sujeito a partir dela com os termos identificados pelo critério “implícito” Perini (1985a), que tanto a professora quanto os alunos estão utilizando para identificar o sujeito. Tal fato pode ser observado nas linhas 43-44, quando a professora confirma a resposta do aluno dizendo que o termo sobre o qual se faz uma declaração é *muito mais sobre o bolo do que de mim né?* Em outras palavras, a professora está se referindo aos dois termos que podem assumir a função de sujeito na oração analisada: bolo e eu. O primeiro termo (bolo) corresponde ao sujeito identificado com base na definição que está sendo discutida. O segundo termo (eu) seria o sujeito identificado pela professora e pelos alunos com base em uma definição/critério não explicitado.

Podemos observar ainda, na seqüência acima transcrita, que, embora a professora não problematize a definição analisada, ela demonstra ter noção dos critérios pragmáticos que fundamentam tal definição, pois ela utiliza as expressões foco (linha 49), tópico (linha 52) e tema (linha 52), para categorizar os termos que assumem a função de sujeito a partir dessa definição. Empregadas pela professora como sinônimas, essas noções são utilizadas no âmbito da gramática funcional e, de fato, além de corresponderem muitas vezes à noção de sujeito da gramática tradicional, são freqüentemente confundidas até mesmo por lingüistas, gerando muitas controvérsias (cf. Pezzati, 2004; Trask, 2004). Na verdade, não há como confundir tópico ou tema com foco, uma vez que o tópico (ou tema) refere-se à parte da sentença ou do enunciado à qual o todo diz respeito e o foco refere-se ao destaque que se dá a algum elemento da sentença ou do enunciado, por apresentar a informação nova mais importante. (Trask, op.cit.) Mas, sem entrar na polêmica dessas questões, interessa-nos observar como essas noções aparecem na aula.

Como podemos constatar (linhas 49-52), as noções de *foco*, *tópico* e *tema* não são problematizadas explicitamente pela professora, nem questionadas pelos alunos, ao contrário, na medida em que os alunos vão cooperando com a professora, apresentando a resposta esperada, ela dá continuidade à atividade sem qualquer questionamento (cf. linhas 44-53).

Também não há problematização na análise da oração *Em Belo Horizonte chove um bocado* (linhas 53-56), geralmente considerada pelas gramáticas pedagógicas como oração sem sujeito, questão não tematizada pela professora nem pelos alunos. O mesmo ocorre na análise da sentença *Marivânia chegando, a farra vai começar* (linhas 56-58). Os alunos dão a resposta esperada pela professora e não é levantada a questão sobre o fato de se tratar de um período composto de duas orações, e de que existem, portanto, dois termos exercendo a função de sujeito, isto é, de que seguindo a definição em questão, cada oração tem um termo sobre o qual se faz uma declaração. Ressaltamos que essas questões só serão levantadas pela professora na terceira seqüência da aula, quando é necessário identificar o termo da sentença com o qual o verbo concorda.

Esse modo de conduzir a atividade sinaliza que o objetivo dessa primeira *atividade de reflexão sobre a língua* é levar os alunos a reconhecer que a definição de sujeito analisada só é *boa mesmo pra algumas frases* (linhas 59-60), ou seja, a reconhecer a aplicabilidade da definição em questão tendo por base uma definição não explicitada.

Tal fato também pode ser observado nas linhas 59-64, quando, ao encerrar a primeira etapa da atividade, a professora conclui, indicando as duas sentenças (*Carlinhos corre como um louco/A vidraça quebrou*) para as quais a *definição foi boa*. Ou melhor, as duas sentenças cujos termos identificados como sujeito a partir da definição estudada coincidem com os termos que exercem tal função com base em uma regra tácita que está sendo seguida nessa aula.

Além disso, quando a professora é interrompida pela observação de um aluno (linha 61: *professora...na ordem inversa também dá*), que sugere a possibilidade de inversão da posição do sujeito na primeira sentença indicada *Carlinhos corre como um louco*, ela não problematiza tal observação. Certamente, esse aluno está aplicando intuitivamente o mecanismo da “topicalização”, a partir da observação da posição inicial dos termos identificados como sujeito (de acordo com a definição de base pragmática) em algumas das sentenças analisadas, como por exemplo: *Esse bolo eu não vou comer*, onde há inversão da estrutura canônica da oração do português SVO; e *Em Belo Horizonte chove um bocado*, onde há anteposição da locução adverbial de lugar. Essa intenção do aluno, porém, não é considerada pela professora que, apesar de

enunciar a inversão da sentença, demonstrando ter acatado a proposta do aluno, apenas comenta que a inversão está ligada ao que o falante quer ressaltar (linhas 62-63). Nesse caso, “como um louco”, poderia ser o que se quer ressaltar na oração e, portanto, assumir a função de tópico, conforme a definição de sujeito que está sendo discutida. Levantar essa questão pode ter sido a intenção do aluno com a sua intervenção na linha 61.

A professora, então, cuja intenção principal não é problematizar a definição, no sentido de explicitar seu caráter pragmático, não discute essa outra possibilidade de análise da oração sugerida pelo aluno, encadeando uma pergunta à classe sobre qual seria a outra frase para qual a definição estudada é adequada (linha 63). Os alunos, por sua vez, ficam em silêncio, o que pode significar que eles não estão entendendo/seguindo a lógica da professora. Ou melhor, pode não estar claro para os alunos o objetivo real da atividade, já que não está explícito, nessa seqüência da aula, que existem duas definições de sujeito em jogo (uma explícita e outra implícita) para a análise das sentenças, e que o objetivo da atividade é testar a aplicabilidade da definição explícita à luz de uma definição implícita.

Na seqüência, após o silêncio dos alunos, a professora responde a sua própria pergunta (linha 63: *e qual a outra frase?* ((silêncio)) *e a vidraça quebrou*) e encerra a primeira atividade categorizando a definição analisada como não adequada para identificação do sujeito das outras seis sentenças restantes (linha 63-64: *pro resto esta definição não dá*). Diante de uma pergunta da professora de caráter avaliativo da primeira atividade desenvolvida (linha 64: *entendido?*), os alunos não se manifestam ativamente (linhas 65) não dando indícios se realmente está *entendido* ou não. Mesmo assim, a professora dá seqüência à aula, iniciando a segunda atividade. Vejamos, na segunda seqüência didático-discursiva transcrita a seguir, como a professora deixa mais explícito o objetivo da aula e dá continuidade à construção do objeto a ser ensinado, focalizando outra definição de sujeito e utilizando as mesmas frases para análise.

**Seqüência II - Análise e discussão da aplicabilidade da definição “sujeito é o elemento que pratica a ação” na identificação do sujeito das mesmas 8 sentenças da atividade anterior**

---

**66-P:** *vamos pra segunda...*((a professora escreve na lousa uma outra definição de sujeito e lê))

**67-** *“sujeito é o elemento que pratica a ação”...opa...então melhorou um pouco né?...vamos ver que*

**68-** *sujeito é o elemento que pratica a ação...Carlinhos corre como um louco?...*

**69-As:** *Carlinhos*

**70-P:** *Carlinhos que pratica a ação...Carlinhos machucou Camilo...*

**71-As:** *Carlinhos*

**72-P:** *Carlinhos...esse bolo eu não vou comer...*

**73-As:** *eu*

**74-P:** *eu...a vidraça quebrou...*

**75-As:** *a vidraça*

**76-P:** *opa?...a vidraça?...a vidraça pratica ação?...*

**77-As:** ((vários alunos falam ao mesmo tempo e as falas ficam incompreensíveis))

**78-P:** *a vidraça não quebra*

**79-A6:** *ela quebrou...quem quebrou?*

**80-P:** *a vidraça quebrou?*

**81-A7:** *o menino quebrou*

**82-P:** *o menino quebrou*

**83-A7:** *é igual a televisão queimou*

**84-P:** *isso...a televisão...e esta frase não é frase do padrão do português culto?...totalmente*

**85-** *utilizada?...como é que nós falamos?...a televisão queimou...a vidraça quebrou...a geladeira de*

**86-** *casa pifou...né?...agora veja bem...determinados elementos...determinados elementos ocupando*

**87-** *essa função...este lugar na frase...não são eles que praticam a ação...se a gente quiser analisar*

**88-** *coerentemente isso daqui de acordo com a definição...não tem...*

**89-A8:** *então...tem que mudar a frase?*

**90-P:** *não é que teremos que mudar...nós não temos que mudar nada...essa frase...marcar o sujeito*

**91-** *dessa frase não é coerente com a definição... olhe a outra...vendi meu jegue...e aí?*

**92-As:** *eu*

**93-P:** *tudo bem...eu...embora quem praticou a ação não aparece na frase...mas fica subentendido*

**94-** *pela forma verbal...roubaram meu carro...tudo bem...a forma verbal também né? pode indicar aí*

**95-** *que quem praticou a ação não está na frase mas dá pra imaginar...em Belo Horizonte chove um*

**96-** *bocado...*

**97-As:** *a chuva* ((risos))

**98-P:** *a chuva?...tem na frase alguma forma pra quem a gente possa atribuir uma ação?*

**99-As:** *não*

**100-P:** *e Marivânia chegando...a farra vai começar...hã?* ((silêncio)) *Marivânia chegando... eu*

**101-***posso dizer que aí tem duas orações?* ((silêncio)) *aqui tem duas orações...lógico...no primeiro*

**102-***caso...no primeiro caso quem pratica a ação é Marivânia né?...agora no segundo caso...o*

**103-***sujeito é a...*

**104-As:** *farra*

**105-P:** *farra...mas a farra pratica alguma ação?...*

**106-As:** *não*

**107-P:** *então...é uma definição que também não serve pra resolver o problema de identificação de*

**108-***sujeito...bom...considerando essa...isso aqui é um exercício que eu é::: preparei... mas vamos*

**109-***fazer juntos...((a professora lê a folha que tem na mão para se localizar em relação ao*

**110-***desenvolvimento das atividades planejadas)) considerando essa definição identifique tal tal*

**111-***tal...né? foi isso que nós já fizemos...*

Como podemos observar, nessa segunda seqüência da aula, a definição de sujeito focalizada é: *sujeito é o termo que pratica a ação*. Essa definição, assim que é introduzida na seqüência, já é qualificada pela professora como “um pouco melhor” que a anteriormente discutida: *opa...então melhorou um pouco né?*. Com isso, a professora deixa mais explícito o objetivo da atividade e, conseqüentemente, o da aula, o qual já identificamos na análise da seqüência I, que é o de verificar/testar se a definição apresentada elege ou não como sujeito os mesmos termos identificados como sujeito segundo a definição implícita que está sendo seguida na aula. Desse modo, entendemos que a definição de sujeito é categorizada pela professora como “melhor” quanto mais próxima for da definição implícita.

De modo geral, a definição de sujeito focalizada na seqüência II acima, considerada “um pouco melhor” pela professora (linha 67) porque se aproxima mais da definição implícita que está em jogo, parece suscitar maior participação dos alunos nas tarefas desenvolvidas, em relação à seqüência anterior da aula. Tal fato pode ser explicado por essa ser uma definição bastante divulgada pelos manuais didáticos e gramáticas pedagógicas e, portanto, bem conhecida dos alunos, haja vista que no início

da aula, quando a professora pergunta à classe “*quem me sabe uma definição de sujeito?*”, essa é a definição que aparece.

Mas, o que ocorre na verdade é que, embora essa definição seja bastante considerada no contexto escolar, o fato de ela estar fundamentada em critérios semânticos, que atribuem o papel de “agente” ao elemento que provoca a ação denotada de um verbo, agente esse nem sempre explicitado nas sentenças, raramente é discutido nesse contexto. Nessa segunda seqüência da aula, essa questão aparece, não porque o objetivo da atividade seja realmente problematizar a definição focalizada, no sentido de discutir sua natureza ou as conseqüências de sua aplicação na análise de fatos lingüísticos. Mas em função de alguns problemas que surgem, no reconhecimento pelos alunos da incoerência entre as noções que estão em jogo (a explícita e a implícita) na análise das orações, e que demandam uma reorientação da explicação da professora e, conseqüentemente, uma maior problematização das noções tematizadas.

Conforme podemos observar, na tarefa de identificação do *elemento que pratica a ação* nas sentenças sob análise, o primeiro “problema” surge na análise da oração *A vidraça quebrou* (linhas 74-91). Inicialmente, com base na definição implícita, os alunos identificam a expressão “a vidraça” como sendo o sujeito da oração (linha 75). A professora, então, tenta levá-los a aplicar efetivamente a definição considerada, questionando a validade da resposta (linha 76: *opa? ...a vidraça? a vidraça pratica a ação?*), e afirmando que *a vidraça não quebra* (linha 78). Embora essa afirmação da professora não esclareça que nessa oração o agente não está explícito, sendo focalizado exclusivamente o processo em que o paciente, no caso, “a vidraça”, está envolvido, um aluno (A6) parece reconhecer a ausência do agente (linha 79: *ela quebrou...quem quebrou?*). Como esse aluno utiliza o pronome “ela” para marcar o suposto agente da oração, podendo estar se referindo à “vidraça” e, portanto, não estar aplicando coerentemente a definição, a professora testa a compreensão de A6 (linha 80: *a vidraça quebrou?*), mas é A7 quem responde (linha 81: *o menino quebrou*) demonstrando ter reconhecido que “a vidraça” não é quem pratica a ação do verbo “quebrar”, ou seja, não é o agente da oração.

Não perdendo de vista seu objetivo, testar e não problematizar a definição em foco, a professora apenas repete a sugestão de A7 (linha 82). Mas uma intervenção

desse mesmo aluno, sugerindo um exemplo que ele considera equivalente ao analisado (linha 83: *é igual a televisão queimou*), leva a professora a discutir um pouco mais a definição que está em foco. Nessa discussão (linhas 84-91), a professora também considera equivalentes as orações *A vidraça quebrou* e *A televisão queimou*, bem como um outro exemplo que ela acrescenta: *A geladeira de casa pifou*. De fato, apesar de haver diferenças nas relações estabelecidas entre esses verbos (“quebrar”, “queimar” e “pifar”) e seus argumentos, nas três orações, o agente, a causa ou o instrumento estão excluídos e o ponto de partida é o paciente envolvido no processo. Além disso, “vidraça”, “televisão” e “geladeira” são seres inanimados e, portanto, inadequados ao papel de agente.

Sem apontar/explicitar tais aspectos, a professora acaba transmitindo, implicitamente, aos alunos que a ausência de alguns constituintes básicos de uma oração, no caso o agente, a causa ou instrumento, não compromete as regras do português padrão (linhas 84-88), mas compromete a definição que está sendo estudada, uma vez que *determinados elementos ocupando essa função...esse lugar na frase...não são eles que praticam a ação* (linhas 87-88). Ou seja, a professora tenta explicar que nem sempre o termo que assume a função sintática de sujeito (segundo a definição implícita), ou a posição inicial na oração, corresponde ao agente.

No entanto, essa relação estabelecida pela professora entre as regras do português padrão e as regras da definição de sujeito, parece não ter sido compreendida por um aluno (A8). Como podemos perceber nas linhas 87-88, ao tentar encerrar a discussão, concluindo que a definição focalizada não se aplica às orações analisadas, a professora é interrompida por uma intervenção de A8: *então... tem que mudar a frase?* (linha 89). Com essa intervenção, A8 demonstra ter compreendido que, para fazer valer a definição, a saída seria *mudar a frase*, ou seja, explicitar o agente nas orações. Como o objetivo da atividade, haja vista a seleção da oração *A vidraça quebrou* para análise, é justamente verificar que “sujeito é o elemento que pratica a ação” não é uma “boa” definição de sujeito, uma vez que não se aplica a muitas orações do português, a professora apenas responde negativamente a pergunta de A8 (linha 90: *não é que teremos que mudar...nós não temos que mudar nada...*). Certamente, para não comprometer o objetivo da atividade, a professora tenta encerrar novamente a

discussão, afirmando que *marcar o sujeito dessa frase não é coerente com a definição* (linha 90-91) e, imediatamente, dá continuidade à atividade apresentando outra oração (linha 91: *olhe a outra...vendi meu jegue...e aí?*).

Na análise das orações *Vendi meu jegue e Roubaram meu carro* (linhas: 91-96), não surge discussão, na medida em que a professora, realizando uma interpretação semântica, apresenta o argumento de que, em ambas orações, embora o sujeito não esteja expresso, as desinências dos verbos “vendi” e “roubaram” (*forma verbal*) sinalizam um agente. Esse agente, de acordo com a professora, *fica subentendido* na primeira oração e *dá pra imaginar* na segunda oração. A classificação tradicional do sujeito dessas duas orações, “oculto” no primeiro caso e “indeterminado” no segundo, não foi tematizada pela professora e nem pelos alunos. Na verdade, a atividade desenvolvida é de identificação do sujeito e não de classificação, o que pode justificar o fato de a professora (e até mesmo os alunos, que tendem a seguir o esquema da professora sem muitas intervenções) não ter levantado a questão da classificação, que não é consensual nem entre os gramáticos. Além disso, o modo como a professora conduz rapidamente a análise dessas duas orações, como podemos constatar nas linhas 91-95, em que, após a resposta adequada dos alunos (linha 92) e a avaliação positiva dessa resposta (linha 93), ela apresenta a outra oração e ela mesma faz a análise sem permitir a participação dos alunos (linhas 94-95), pode ser uma estratégia para o não aparecimento de questões relacionadas ao assunto em foco, isto é, sobre agentes não explícitos ou não ocupando a posição de sujeito na oração.

Já, na análise da oração *Em Belo Horizonte chove um bocado*, a professora possibilita a participação dos alunos. Inclusive, na linha 97, a resposta irônica dos alunos (pois eles riem), ao indicar “a chuva” como o sujeito da oração, pode demonstrar que eles reconhecem que nessa oração não há um agente, uma vez que a natureza semântica do verbo “chover” exclui essa possibilidade. Mas, assim como na primeira seqüência da aula, o fato de essa oração ser tradicionalmente considerada como uma oração sem sujeito não foi tematizado.

O mesmo não ocorre, porém, na análise da última sentença *Marivânia chegando, a farra vai começar*. Na primeira seqüência da aula, a análise dessa oração se restringiu à identificação de “Marivânia” como o termo sobre o qual se declara

alguma coisa. Em outras palavras, não foi discutido o fato de se tratar de um período composto por duas orações, e de que, conforme a definição que estava sendo focalizada, há dois termos exercendo a função de sujeito. Já nessa segunda seqüência da aula, como podemos verificar nas linhas 100-103, a professora tematiza essas questões. De início, quando a professora apresenta a oração e solicita indicação dos alunos de quem pratica a ação (linha 100: *e Marivânia chegando...a farravai começar...hã?*), estes não respondem. Após o silêncio, então, ela questiona: *eu posso dizer que aí tem duas orações?* (linha 101). Diante de um novo silêncio dos alunos, ela própria responde a pergunta, confirmando que se trata de duas orações. Sem marcar os limites de cada oração e sem solicitar a participação dos alunos, com uma pergunta retórica, a professora indica que “Marivânia” é quem pratica a ação na primeira oração (linhas 101-102: *no primeiro caso quem pratica a ação é Marivânia, né?*). Quanto à segunda oração, os alunos são solicitados para a análise (linhas 102-103: *agora no segundo caso...o sujeito é a ...*) e indicam o termo “farra” como sendo sujeito (linha 104). Como essa resposta é avaliada pela professora como incorreta, segundo a definição em foco (linha 105: *farra...mas a farra pratica alguma ação?*), os alunos confirmam, desta vez, com a resposta esperada (linha 106: *não*), o que não significa dizer que eles tenham compreendido a análise.

De fato, nessa análise, apesar de ter sido explicitada a existência de duas orações, a professora não explicita porque aponta “Marivânia” como agente em *Marivânia chegando* e não considera “farra”, como indicaram os alunos, também como agente em *a farra vai começar*.

Na realidade, tanto o verbo “chegar” quanto o verbo “começar” não são prototipicamente verbos que requerem um agente e um paciente. Mas, na primeira oração, “Marivânia” é o agente expresso da ação de “chegar” e, na segunda oração, o agente não está expresso, sendo focalizado apenas o processo em que envolve o objeto “farra”. Além disso, há um outro critério que pode estar sendo considerado e não é explicitado: o do traço semântico *animado/inanimado* para a identificação do agente nas duas orações. Dito de outra forma, na análise das duas orações, a professora pode estar seguindo, implicitamente, um critério que restringe o papel de agente a seres animados, tendo em vista que só o agente capaz de iniciativa pode desencadear uma

ação ou um processo. Como pode ser verificado na linha 105, ao retomar a resposta dos alunos (*farra*), a professora repete o termo “farra” como se estivesse concordando com a resposta deles, e encadeia o operador argumentativo “mas”, deixando implícita a idéia de que “farra” pode ser o sujeito da oração, segundo a definição implícita, *mas* não pratica a ação.

Desse modo, o objetivo da atividade é mantido pela professora, já que a análise desenvolvida sugere que a definição considerada é adequada apenas à primeira oração (*Marivânia chegando*) e não se aplica à segunda oração (*a farra vai começar*). Assim, a definição *sujeito é o elemento que pratica a ação* é categorizada pela professora como *uma definição que também não serve pra resolver o problema de identificação de sujeito* (linhas 107-108). Em outras palavras, assim como a primeira definição analisada, para a professora, essa não é uma “boa” definição de sujeito.

Por fim, a professora encerra essa seqüência da aula, fazendo uma referência metadiscursiva, dando a entender que ela preparou as atividades para serem realizadas somente pelos alunos, mas preferiu fazer juntamente com eles (linhas 108-109: *isso aqui é um exercício que eu é::: preparei... mas vamos fazer juntos...*). Verificando, em sua folha impressa, as atividades já desenvolvidas (linhas 110-111), a professora finaliza, então, a segunda seqüência didático-discursiva da aula.

Vejamos, na terceira seqüência transcrita a seguir, em que é focalizada uma terceira definição de sujeito e utilizadas as mesmas sentenças já analisadas nas seqüências anteriores, qual é o objeto efetivamente ensinado construído na aula pela Profa. ALINE.

### **Seqüência III - Análise e discussão da aplicabilidade da definição “sujeito é o termo da oração com o qual o verbo concorda” na identificação do sujeito das mesmas 8 sentenças das atividades anteriores**

---

112-P: *agora vamos então para uma terceira definição...*((a professora escreve na lousa outra  
113-definição de sujeito e lê)) *sujeito é o termo da oração com o qual o verbo concorda... agora  
114-melhorou bem né?...vai atingir...essa definição vai servir pra quase todas...vamos  
115-ver...Carlinhos corre como um louco...o verbo tá concordando com...*

116-As: *Carlinhos*

117-P: *Carlinhos...Carlinhos é o sujeito...Carlinhos machucou Camilo...o verbo tá concordando...*

**118-As:** *com Carlinhos*

**119-P:** *com Carlinhos não é?...tudo bem?...esse bolo eu não vou comer...((a professora não espera a 120-resposta dos alunos e ela mesma responde)) o verbo é vou e está concordando com eu que é o*

**121-sujeito EU...***a vidraça quebrou...o verbo está concordando com vidraça...então vidraça é o*

**122-sujeito...***vendi meu jegue...mesma coisa... EU... roubaram meu carro...((aqui a professora faz*

**123-***uma pausa maior permitindo que os alunos respondam))*

**124-A10:** *é eles*

**125-P:** *é...agora veja bem...com qual o verbo concorda...o verbo está concordando com quem aí?*

**126-A10:** *com o pronome*

**127-P:** *com que pronome?*

**128-As:** *eles*

**129-P:** *eles... e por que que...qual a diferença entre eles e eu?...por que que eu tenho que chamar o*

**130-***eu de oculto e o eles de indeterminado?*

**131-A11:** *porque é primeira pessoa*

**132-P:** *e eles?*

**133-As:** *terceira pessoa*

**134-A11:** *ah...mas a terceira pessoa do plural dá idéia de indeterminação*

**135-P:** *é uma possível resposta...porque a primeira pessoa eu sei quem é...a segunda pessoa...e a*

**136-***segunda pessoa?...compraste este livro?...quem comprou?*

**137-As:** *tu*

**138-P:** *tu... que é no máximo o meu interlocutor...mas e esse eles?...mesmo sendo vários eu não*

**139-***posso saber quem são?...como em compramos um carro...quando é a primeira pessoa do*

**140-***plural?... olha eu não estou questionando...eu só estou colocando aqui como é...pra vocês terem*

**141-***uma idéia pra saber como é complexo para as pessoas que tomarem...que quiserem*

**142-***compreender a partir dessas definições com um raciocínio...com reflexão certo?...((os alunos*

**143-***fazem muito barulho)) continuando aqui que nós não terminamos... ((a professora lê na lousa a*

**144-***definição e as frases)) sujeito é o termo da oração com o qual o verbo concorda...a vidraça*

**145-***quebrou...vendi meu jegue...roubaram seria eles...em Belo Horizonte chove um bocado...e aí...o*

**146-***verbo tá concordando com o quê?*

**147-As:** *Belo Horizonte ((alguns alunos riem))*

**148-P:** *não é Belo Horizonte a palavra que concorda com chove...chove...vocês já sabem...é um*

**149-***verbo impessoal...indica fenômeno da natureza...portanto não tem sujeito...Marivânia*

**150-***chegando...chegando é um verbo que não concorda com Marivânia...mas Marivânia é o sujeito*

**151-***dessa oração...e o verbo não concorda porque está no gerúndio...pra essa última frase essa*

**152-***definição não serve...conclusão...nas definições de sujeito ou nós pegamos o critério*

**153-***semântico...qual que é o critério semântico?...esse de sentido...por que Marivânia é o*

**154-***sujeito?...né? porque além dela estar ocupando esse espaço na frase né? vem no início que*

**155-***corresponde ao sujeito...né?...é sobre quem está se fazendo uma declaração...mas isso não*

**156-***VALE pra outros casos...ou nós pegamos o critério sintático que é esse do termo que concorda*

**157-***com o verbo que vale para a maioria dos casos...das orações...certo? ...isso que nós*

158-fizemos...essa reflexão... é só pra vocês terem uma idéia de que as coisas não são tão resolvidas  
159-nem tão simples como a gente pensa..

---

A definição de sujeito focalizada nessa terceira seqüência da aula refere-se ao termo da oração com o qual o verbo concorda. Assim como ocorreu na introdução da segunda seqüência, em que a professora categoriza a definição que estava em questão como “um pouco melhor” (linha 67: *melhorou um pouco, né?*), na introdução da terceira seqüência, a professora também faz uma apreciação valorativa em relação à definição que vai ser o foco das atividades, mas categorizando-a como “bem melhor” (linhas 113-114: *agora melhorou bem né?*), ou seja, melhor que a primeira e a segunda definição apresentadas. Além disso, a professora já antecipa aos alunos que a definição em questão se aplica a quase todas as sentenças que estão sendo analisadas (linha 114: *essa definição vai servir pra quase todas*). Dessa maneira, a professora torna mais explícito que o principal objeto que está sendo ensinado/construído na aula é uma definição de sujeito aplicável ao maior número das sentenças selecionadas para análise nessa aula e, por conseguinte, aplicável ao maior número de sentenças da língua portuguesa.

Nessa terceira seqüência, então, a professora também desenvolve, com a participação ou não dos alunos, como nas outras seqüências já analisadas, as atividades de identificação do sujeito nas orações selecionadas para análise, tendo em vista demonstrar a aplicabilidade da definição focalizada. No desenvolvimento dessas atividades, diferentemente do que ocorre nas seqüências I e II, não surgem muitos problemas em relação à incoerência entre a definição em foco e a identificação do sujeito (linhas 115-122). Isso se deve, certamente, ao fato de que a definição em estudo nessa seqüência é a que mais coincide com as noções implícitas de sujeito que subjazem à aula e que orientam muitas vezes as análises da professora e dos alunos. Por outro lado, surgem discussões sobre a classificação tradicional de sujeito, assunto não tematizado nas seqüências anteriores.

A questão da classificação do sujeito surge, como podemos observar na terceira seqüência acima transcrita, em função da identificação do termo não expresso que concorda com o verbo “roubaram” em *Roubaram meu carro*. Nas análises anteriores

dessa oração, na primeira seqüência, a professora apenas salienta o fato de “carro” ser *o termo sobre qual se faz uma declaração*; na segunda seqüência, a professora considera que existe um termo (o agente) que, não está expresso na oração, mas indicado pela *forma verbal* (linha 94), corresponde a quem pratica a ação de “roubar”. Já nesta última análise, quando um aluno (A10) aponta “eles” (linha 124) como o termo não expresso na oração com o qual o verbo concorda, a professora procura problematizar a classificação tradicional de sujeito oculto e indeterminado, questionando a diferença entre duas situações formalmente idênticas, ou seja, as situações em que os pronomes pessoais “eles” em *Roubaram meu carro* e “eu” em *Vendi meu jegue*, sendo identificados pelas desinências dos verbos, não são expressos nas orações: *qual a diferença entre eles e eu? ...porque que eu tenho que chamar o eu de oculto e o eles de indeterminado?* (linhas 129-130).

Um aluno (A11) responde ao questionamento da professora, sugerindo que a diferença está no fato de o pronome “eu” ser de 1<sup>a</sup>. pessoa (linha 131: *porque é primeira pessoa*) e do pronome da terceira pessoa do plural (eles) dar *idéia de indeterminação* (linha 134), o que pode significar que A11 esteja considerando, implicitamente, o caráter dêitico do pronome de 1<sup>a</sup>. pessoa, isto é, de sempre se referir ao enunciador e, portanto, identificado na situação de enunciação, em oposição ao caráter de indeterminação do pronome pessoal de 3<sup>a</sup>. pessoa.

A professora, por sua vez, ao avaliar a sugestão de A11 como uma *possível resposta...porque a primeira eu sei quem é...a segunda // é no máximo o meu interlocutor* (linhas 135-136), certamente também está realizando uma interpretação com base nas noções de determinação - relacionada ao caráter dêitico dos pronomes pessoais de primeira e segunda pessoas - e de indeterminação - relacionada à vagueza de referência que caracteriza os pronomes pessoais de terceira pessoa. Mas, o que a professora parece querer questionar é a confusão de critérios adotados pela gramática tradicional na classificação do sujeito não expresso: *oculto*, quando não vem expresso na oração, mas é determinado pela desinência verbal; *indeterminado* quando não vem expresso na oração porque não se pode ou não se quer identificar o agente da ação verbal (cf. Cipro Neto & Infante, 1998). Essa intenção da professora fica mais evidente nas linhas 138-139 (*mas e esse eles?...mesmo sendo vários eu não posso saber quem*

*são?...como em compramos um carro...quando é a primeira pessoa do plural?*), em que ela questiona o caráter de indeterminação atribuído ao sujeito não expresso em orações com verbo na terceira pessoa do plural, estabelecendo relação com a idéia de número e de referencialidade. Ou seja, ela pode estar defendendo que se a idéia de indeterminação do sujeito estabelecida pela gramática tradicional estiver relacionada ao plural (*eles = vários = indeterminado*), isso não se justifica, uma vez que em *compramos um carro* o sujeito não expresso “nós”, também no plural e podendo dar idéia de *vários*, é considerado determinado pela gramática tradicional dada a deiticidade do pronome de primeira pessoa. Enfim, a professora pode estar sugerindo que, na existência de um contexto, pode-se determinar o sujeito não expresso em orações com verbos na terceira pessoa do plural (cf. Neves, 2003).

Antes de retomar a análise das outras sentenças, a professora realiza uma referência metadiscursiva (linhas: 140-142: *olha...eu não estou questionando...eu só estou colocando aqui como é...pra vocês terem uma idéia pra saber como é complexo para as pessoas tomarem...que quiserem compreender a partir dessas definições com um raciocínio...com reflexão certo?*), categorizando sua digressão (a tematização da classificação do sujeito), em oposição ao questionamento tal como o que está realizando na aula em relação às definições de sujeito, como uma exposição (de mais um exemplo) aos alunos da complexidade da prática reflexiva, do raciocínio lógico, sobre os fatos lingüísticos quando se parte das definições tradicionais.

Um outro aspecto tematizado nessa terceira seqüência que não foi ressaltado nas seqüências anteriores refere-se à impessoalidade do verbo “chover” na sentença *Em Belo Horizonte chove um bocado*, somente desta vez analisada como oração sem sujeito. Como podemos observar nas linhas 145-149, na análise da referida sentença, quando alunos apontam (ironicamente, pois alguns alunos riem) “Belo Horizonte” como o termo com o qual o verbo “chover” concorda, a professora faz referência ao fato de esse verbo ser impessoal indicando fenômeno da natureza e da sentença em que ele aparece ser, portanto, uma oração sem sujeito, considerando tais aspectos já sabidos pelos alunos, provavelmente por já terem sido objeto de estudo em outras aulas (linhas 148-149: *chove...vocês já sabem...é um verbo impessoal...indica fenômeno da natureza...portanto não tem sujeito*). Certamente, esses aspectos não foram tematizados

pela professora nas outras seqüências porque eles são relevantes (e emergem) quando interessa identificar o termo da sentença com o qual o verbo concorda, definição que mais se aproxima da noção implícita de sujeito que está servindo de base na testagem da aplicabilidade das definições explicitadas. Assim, na primeira análise, foi suficiente, para a professora, identificar “Em Belo Horizonte” como o termo da oração sobre o que se faz uma declaração; na segunda análise, foi suficiente reconhecer que não existe, na sentença, elemento *pra quem a gente possa atribuir uma ação* (linha: 98); e na terceira, foi preciso reconhecer que não existe um termo com o qual o verbo concorda e que a sentença em questão é, portanto, uma oração sem sujeito.

Já na análise da oração “Marivânia chegando” em *Marivânia chegando, a farra vai começar* (linhas 149-154), a professora não chega à mesma conclusão, ao considerar que *chegando é um verbo que não concorda com Marivânia* (linhas 150-151). Como podemos observar, nas linhas 150-152, as afirmações da professora (*chegando é um verbo que não concorda com Marivânia...mas Marivânia é o sujeito dessa oração...e o verbo não concorda porque está no gerúndio...pra essa última frase essa definição não serve*) indicam que alguma noção implícita lhe permite identificar “Marivânia” como sujeito em *Marivânia chegando*, mesmo que o verbo não concorde com ele em número e pessoa. Diante desse choque entre definição e análise, a saída escolhida pela professora é negar a aplicabilidade da definição em questão a essa oração (*pra essa última frase essa definição não serve*) e apontar outros critérios que lhe permitem identificar “Marivânia” como sujeito: um sintático, quando ela se refere à posição inicial na frase (linhas 154-155: *além dela estar ocupando esse espaço na frase né?...vem no início que corresponde ao sujeito*); e um pragmático, quando ela se refere a *quem está se fazendo uma declaração*, e acaba definindo-o como um critério semântico de identificação de sujeito.

Quando essa mesma oração é analisada por Perini (1989, 1996), esse autor sugere que, apesar de o verbo estar no gerúndio e, portanto, não comportar desinências de pessoa-número, “Marivânia” deve ser analisado como sujeito. Com base na idéia de que as funções sintáticas devem ser analisadas em termos de protótipos, Perini (1989:93) afirma que há sentenças cujos sujeitos são “mais sujeitos” do que outras. Nesse sentido, esse autor apresenta três traços, todos sintáticos, que a seu ver compõem

o protótipo do sujeito em português. O primeiro, que corresponde à 3ª. definição analisada pela professora, é a propriedade do sujeito estar em relação de concordância com o verbo –traço que não está presente em *Marivânia chegando*. O segundo é a posição imediatamente antes do verbo – traço presente na referida oração. O terceiro corresponde à possibilidade do sujeito ser retomado por pronome do caso reto. Desse ponto de vista, pode-se considerar que o gerúndio tem sujeito, já que é possível “Ela chegando, a farra vai começar”. Assim, em *Marivânia chegando*, dois traços estão presentes, o que, de acordo com Perini (op.cit.), permite que se considere “Marivânia” um sujeito, ainda que menos típico.

Quanto à análise da professora, que também ressalta a ausência de concordância entre “Marivânia” e o verbo, não nega que “Marivânia” funciona como sujeito, sob outros pontos de vista, como a posição inicial de “Marivânia” e o fato de “Marivânia” ser o termo sobre o qual se faz uma declaração. Assim, a conclusão da professora é a de que a definição em questão não se aplica à sentença *Marivânia chegando*. De qualquer modo, a professora mantém o objetivo da aula, reforçando a idéia de que a definição mais abrangente (linha 157: *que vale para a maioria dos casos*) é a que tem por base a relação de concordância entre o sujeito e o verbo.

Por fim, a professora encerra a terceira seqüência da aula com uma referência metadiscursiva ao modo como as atividades foram desenvolvidas na aula (*isso que nós fizemos...essa reflexão...*), categorizado como “reflexão”, explicitando o seu objetivo: *pra vocês terem uma idéia de que as coisas não são tão resolvidas nem tão simples como a gente pensa* (linhas: 158-159). Enfim, com esse metadiscurso, a professora parece sugerir que a “reflexão” desenvolvida na aula objetivou levar os alunos a reconhecer que as categorizações da gramática tradicional não dão conta de todos os fatos da língua como imaginamos acontecer.

Em suma, entendemos que, nessa aula, a professora ALINE produz a inovação buscando desenvolver uma prática de análise de fatos da língua baseada em modelos científicos de descrição desses fatos, ou seja, em modelos que envolvem o raciocínio lógico, a coerência no uso de critérios de análise, tal como prescrevem os documentos oficiais. Os PCNs, por exemplo, nas propostas para o desenvolvimento das atividades de análise lingüística na sala de aula, sugerem que o professor construa com seus alunos

*um corpus que leve em conta a relevância, a simplicidade, bem como a quantidade de dados, para que o aluno possa perceber o que é regular; propicie a análise do corpus, promovendo o agrupamento dos dados a partir dos critérios construídos para apontar as regularidades observadas; solicite a organização e registro das conclusões a que os alunos tenham chegado* (p.79). Lembramos que essa última sugestão também é acolhida pela professora no desenvolvimento da quarta atividade da aula (ver quadro II, seqüência IV) correspondente à última seqüência didático-discursiva da aula, que não consideramos nesta análise tendo em vista que, além de ela não apresentar dados suficientes e relevantes para nossa análise não tivemos acesso às produções escritas dos alunos.

Mas o trabalho efetivamente realizado pela professora ALINE, assim como o trabalho realizado pela professora ENI, na aula analisada no item anterior, contempla articulações que o trabalho prescrito não contempla. Mais especificamente, o trabalho da professora ALINE contempla articulações entre categorizações da lingüística, da gramática tradicional e do conhecimento gramatical implícito. O resultado disso, como vimos, foi a construção de um objeto ensinado cujas características (traços) são consideradas pela lingüística, pela gramática tradicional e pela gramática implícita. Nessa construção, conforme demonstra nossa análise, ora a professora não tematiza traços considerados pela gramática tradicional, ora não tematiza traços considerados pela lingüística, e os traços da gramática implícita vão emergindo à medida em que se chega à “melhor” definição de sujeito – o objeto efetivamente ensinado na aula. Isso nos faz lembrar o que Schneuwly (2000) diz a respeito do papel dos instrumentos semióticos na mediação da construção dos objetos ensinados na aula: há os instrumentos que asseguram o encontro/contato do aluno com objeto a ensinar – principalmente os de ordem material (textos, exercícios, esquemas, objetos reais) - e há os que asseguram a orientação/direção do olhar do aluno para a dimensão que se quer ressaltar do objeto a ensinar – principalmente os de ordem discursiva (explicações, definições, exposições, instruções). Nada impede, porém, segundo esse autor, que os primeiros exerçam o papel dos segundos e vice-versa.

Nesse sentido, o exercício elaborado pela professora ALINE, a seleção das sentenças para análise, a ordem das sentenças, a ordem em que as definições de sujeito

foram analisadas, bem como as elaborações discursivas e metadiscursivas mobilizadas pela professora e alunos no decorrer da aula, como instrumentos semióticos exerceram, de fato, como nossa análise pode evidenciar, esses papéis apontados por Schneuwly (op.cit.), na construção do objeto ensinado na aula e no modo como foi construído.

#### **4.4- A contextualização do estudo de categorias da gramática tradicional a partir da explicitação dos procedimentos de descrição/análise dessas unidades**

Nesta seção, procuramos mostrar como a inovação é produzida pela professora JADE em uma aula (ver quadro III, na seção 4.1 deste Capítulo) em que ela tenta contextualizar o estudo de unidades menores da língua (sílabas, palavras) a partir da explicitação dos procedimentos de descrição/análise dessas unidades. Em outras palavras, a professora procura desenvolver um estudo de unidades menores da língua de tal forma que não se compreenda essa atividade como uma prática de ensino de gramática tradicional, e sim como uma prática de descrição/análise de elementos lingüísticos que, embora devam/possam ser analisados fora de um contexto, só adquirem verdadeiro sentido quando estão em funcionamento na língua.

Nessa aula, o objeto principal de ensino é a sílaba e sua estrutura, como subsídio para a introdução, em uma outra aula, do estudo de regras de acentuação. De modo geral, o objetivo da professora, nessa aula, é que os alunos reconheçam, a partir de exemplos concretos, a importância do conhecimento/estudo da estrutura e funcionamento de unidades menores da língua (sílabas) para a compreensão de unidades maiores como a palavra, a oração, o texto. Para isso, a professora faz uso de analogias entre o estudo do corpo humano e o estudo da língua e recorre a exemplos construídos por ela mesma ou por alunos, isto é, instrumentos semióticos discursivos (Schneuwly, 2000) mediadores da construção do objeto a ser ensinado na aula. Vejamos, na primeira seqüência da aula transcrita a seguir, como esses instrumentos funcionam para a explicitação dos procedimentos de descrição/análise do objeto a ser ensinado:

## Seqüência I- explicitação dos procedimentos de descrição/análise do objeto a ser ensinado na aula

**1-P:** ((após a interpretação de uma tira, a professora inicia a gravação da aula))

**2-***então vamos continuar...a gente até agora a gente viu a questão...a gente viu a questão...começou*

**3-***estudando lá o texto né?...e que o texto a gente não pode considerar como sendo isolado*

**4-***né?...quando a gente estuda a língua a gente deve considerar o seguinte...vocês acham... já viram*

**5-***o trabalho de um cientista?...quando ele vai estudar por exemplo o corpo humano...supondo que*

**6-***um cientista vai estudar o corpo humano...ou o médico quando ele começa a fazer faculdade ele*

**7-***vai estudar...aí o que acontece?...muitos dos cientistas não estudam as células?...e as células*

**8-***sozinhas elas têm função?*

**9-As:** *nã:::o*

**10-P:** *ela tem função se ela é usada...é...ela tem função em conjunto com as outras...então ela tem*

**11-***função dentro ou fora do corpo humano?*

**12-As:** *dentro*

**13-P:** *dentro...então dentro...mas o cientista quando ele vai estudar ele tira...não tira? então ele vai*

**14-***lá ao microscópio para estudar aquela célula...e a língua portuguesa também tem coisas*

**15-***assim...uma palavra sozinha ela não tem significado...ela não tem muita função...certo?...uma*

**16-***palavra ela só vai ter significado quando ela aparecer no texto...por exemplo... quando a gente*

**17-***abre o dicionário para procurar...geralmente não tem aquele monte de significado?...aí vocês*

**18-***perguntam ah professora qual que é o certo?...o certo é aquele que o texto tá pedindo...tá?...o*

**19-***certo é aquele que o texto necessita para dar coerência ao texto...então não existe essa*

**20-***questão...ah é certo?...qual desses conceitos é certo?...todos eles são certos senão não estariam*

**21-***aí tá?...só que existe um mais adequado à situação que está sendo produzida...então o que*

**22-***acontece com a língua?...é o mesmo que acontece com o trabalho de laboratório...o cientista tem*

**23-***que ir lá...tirar uma célula do corpo humano e estudar para ver como ela funciona lá dentro...do*

**24-***corpo do ser...aqui a palavra é a mesma coisa...a gente vai tirando algumas estruturas delas para*

**25-***depois a hora que aparecer a gente entender muitas vezes até a intenção de quem escreveu*

**26-***aquilo...para isso que serve por exemplo o estudo da formação das palavras...da estrutura das*

**27-***palavras...ou mesmo da acentuação das palavras...muitas vezes...e vocês vão estudar mais pra*

**28-***frente que eu tenho duas palavras escritas da mesma forma e o acento vai mudar o significado*

**29-***delas...e aí você fala assim...ah mas eu só esqueci um risquinho...ah é só um risquinho...risquinho*

**30-***não...com esse risquinho você está mudando o significado da palavra...não...esse risquinho é*

**31-***importante no contexto para dar o sentido do texto tá?...é como a letra...a letra não é*

**32-***importante?...muitas vezes eu tiro...troco uma letra...ao invés de um esse eu coloco um zê e eu*

**33-***estou mudando o sentido da palavra e não estou percebendo...tá?...então a gente vai começar a*

**34-***ver certas coisas assim...*

**35-A1:** *professora...não tem o acento com cê e o assento com dois esses?*

**36-P:** *sim olha aí um exemplo que o L. deu...o assento de sentar e o acento da língua portuguesa...o*

**37-***gráfico no caso...*

**38-A1:** *ah professora quantos [asêtos] tem o ônibus?*

**39-P:** *olha só o que uma pergunta...olha quantos [asêtos] tem o ônibus? tem um...só tem o primeiro*

**40-***lá no o ...mas daí o acento é o gráfico...porque se eu quisesse me referir a assento de lugar seria*

**41-***com dois esses né? e já mudaria toda a situação aí...olha uma pergunta que parece tão clara tão*

**42-***óbvia né? e de repente pode se tornar uma complicação aí...quantos acentos têm o ônibus...tá*

43-vendo? ((os alunos fazem muito barulho e a professora pára de falar por um instante)) *então é por*  
 44-*isso que se torna uma piadinha...por que na fala a palavra é igual...mas na escrita não é...*

---

Como podemos observar na seqüência transcrita acima, a analogia estabelecida pela professora entre o trabalho de um cientista que estuda o corpo humano e o trabalho de quem estuda a língua é uma forma de explicitar *como e por que* estudar unidades menores da língua separadas do texto, tendo em vista que o texto já havia sido categorizado, em aula anterior, como uma unidade da língua, como um todo que *a gente não pode considerar como sendo isolado* (linha 3). O que a professora pode estar querendo dizer é que os elementos que formam esse todo (o texto) não devem ser considerados/estudados isoladamente.

Na verdade, essa é a idéia base que orienta a analogia estabelecida pela professora que substitui “texto” por “língua” (linha 4: *quando a gente estuda a língua a gente deve considerar o seguinte...*), pois a expressão “língua” parece funcionar melhor para a analogia que está sendo estabelecida entre o estudo da língua e o estudo do corpo humano, já que “língua” e “corpo humano” têm *status* de objetos de estudos científicos. Assim, as analogias estabelecidas pela professora são:

corpo humano	língua/língua portuguesa/texto
cientista/médico	lingüista/professor/alunos
células	palavras
trabalho do cientista no laboratório	trabalho do professor na sala de aula
retirar a célula do corpo humano para estudar sua estrutura e depois compreender como funciona no corpo humano	retirar a palavra do texto para estudar sua estrutura e depois compreender como funciona no texto

Como podemos verificar, por meio dessas analogias, a professora procura explicitar aos alunos a importância da análise de unidades menores da língua desvinculadas da unidade maior - o texto. Para a professora, de fato, *uma palavra ela só vai ter significado quando ela aparecer no texto* (linhas 15-16), mas o estudo descontextualizado da palavra é importante para na *hora em que aparecer* [a palavra no texto] *a gente entender muitas vezes até a intenção de quem escreveu aquilo* (linhas 25-

26). Desse modo, a professora justifica o *estudo da formação das palavras...da estrutura das palavras...ou mesmo da acentuação das palavras* (linhas 26-27).

Cabe ressaltar que a analogia é um recurso também utilizado por lingüistas em obras de divulgação de conhecimentos sobre a língua e ensino de língua. Perini (1997), por exemplo, associa o trabalho dos zoólogos de classificar os animais em diversas categorias ao trabalho dos lingüistas de classificação das formas lingüísticas. Com base nessa analogia, o autor procura demonstrar que a dificuldade que os zoólogos encontram para classificar um animal em mamífero ou réptil, por exemplo, a partir de certos traços, os lingüistas também encontram na categorização das palavras em classes gramaticais.

Possenti (2001) também faz uso de analogias para explicitar procedimentos de descrição/análise da língua, como por exemplo, ao comparar os métodos de observação de espécies vegetais pelos botânicos aos métodos empregados por gramáticos na observação de fatos lingüísticos. A partir dessa analogia, Possenti (op.cit.) procura explicitar que um botânico, ao se deparar com uma espécie vegetal diferente das já descritas, mostra que se trata de uma outra variedade e não diz que a planta está errada. Já os gramáticos, como salienta o autor, simplesmente dizem que determinados fatos lingüísticos estão errados, concebendo a língua como uniforme e sem variedades.

Vemos que a analogia, um recurso utilizado no discurso de divulgação científica, também é mobilizada na aula de língua materna do ensino fundamental II, com o objetivo do ensino/aprendizagem de novos modos de descrever/analisar fatos gramaticais.

Um outro instrumento semiótico utilizado pela professora para explicitar a importância do procedimento de análise que está adotando são os exemplos trazidos por ela, e também pelos alunos. Na primeira seqüência da aula transcrita acima, a professora traz como exemplo três elementos que ela relaciona à dimensão semântica da língua: o dicionário (linhas 16-21), a acentuação gráfica (linhas 27-31) e as letras do alfabeto (linhas 31-33). Com relação ao dicionário, este é categorizado pela professora como um inventário total dos sentidos das palavras disponíveis aos falantes (*quando a gente abre o dicionário para procurar...geralmente não tem aquele monte de significado? // qual que é o certo? // todos eles são certos senão não estariam aí ta?*).

Porém, para a professora, o sentido certo *é aquele que o texto tá pedindo...tá?...o certo é aquele que o texto necessita para dar coerência ao texto // existe um mais adequado à situação que está sendo produzida* (linhas 18-19). Como podemos observar, com esse exemplo, a professora tenta explicitar dois procedimentos de análise semântica da palavra: um considera o sentido de uma palavra somente no texto; outro considera o sentido da palavra fora do contexto.

Com relação à acentuação gráfica, categorizada pela professora como um “risquinho” que interfere no sentido da palavra, também é considerada um elemento que contribui para *dar o sentido do texto* (linha 31). Com esse exemplo, a professora tenta explicitar a importância de um recurso gráfico, ou melhor, do domínio das regras de acentuação, para a determinação do sentido de uma palavra e, conseqüentemente, do texto.

O mesmo ocorre com o exemplo das letras do alfabeto, consideradas pela professora como elementos que determinam o sentido da palavra. Certamente tendo como referência o mecanismo da *comutação* em fonologia, isto é, *a troca de um segmento do plano da expressão, que tem como resultado uma alteração no plano do conteúdo* (Carone, 1988), a professora tenta explicitar que as letras (e não os fonemas) têm valor distintivo nas palavras, quando trocando-se uma por outra ocorre mudança de significado, daí a importância do domínio de regras de ortografia: *ao invés de um esse eu coloco um zê e eu estou mudando o sentido da palavra e não estou percebendo* (linhas 32-33). Desse modo, a professora categoriza a escrita alfabética como ideográfica, na medida em que esta nos remete ao significado ao invés de aos sons da fala. O que significa dizer que para decidir como escrever e/ou ler uma determinada palavra nos guiamos muito mais pelo significado do que pela relação entre letra e seus valores fonéticos.

Um exemplo concreto desse valor distintivo das letras a que se refere a professora é apresentado por A1 (linhas 35-38). Trata-se de uma “pegadinha lingüística” (quantos [asêtos] tem o ônibus?) bastante conhecida que o aluno reconheceu servir de exemplo para a questão que estava sendo tratada pela professora. O exemplo é realmente aceito pela professora que o retoma e o comenta, explicitando que a ambigüidade que permite a “piadinha” ocorre somente na fala. Trata-se, de fato,

de um exemplo em que as letras “c” e “ss” (e não o fonema /s/) têm valor distintivo nas palavras “acento” e “assento”, que são palavras homônimas mas não homógrafas.

Como podemos verificar, os exemplos trazidos pela professora e por A1 contribuem para a explicitação de que o estudo descontextualizado de unidades menores da língua (palavra), quando envolve a dimensão semântica, pode contribuir para o estudo de unidades maiores como a oração ou o texto. Na verdade, nessa primeira seqüência da aula, por meio das analogias e dos exemplos, a professora procurou justificar a importância do que vai ser ensinado na aula e de como vai ser ensinado. Vejamos, na seqüência transcrita a seguir, como a professora introduz e descreve/analisa o objeto principal de ensino - as sílabas do português e sua estrutura:

### **Seqüência II- descrição e análise da estrutura da sílaba em português.**

---

**45-P:** *vejam então...qual seria então...as nossas células pra gente estudar parte do corpo*  
**46-humano...***nosso corpo seria o texto tá?...o corpo na língua portuguesa é o texto é ele completo...é*  
**47-o todo tá? onde vai ter sentido...então as nossas células aí no caso seria as sílabas tá?...ou as**  
**48-palavras no caso...então...a gente...ah professora eu já estudei essa história de sílabas... vocês já**  
**49-estudaram?**

**50-As:** *já:::*

**51-A3:** *dissílaba...trissílaba...polissílaba...*

**52-P:** *isso...já estudaram?...então a gente vai voltar a ver um pouquinho essas tais de sílabas para*  
**53-gente tentar entender a acentuação de algumas palavras...então vamos lá olha...na tira que lemos**  
**54-tem a palavra incomparável** ((a professora escreve na lousa a palavra incomparável dividida em  
**55-sílabas))** *observem aqui que a palavra incomparável está dividida em sílabas e se vocês a lerem*  
**56-em voz alta perceberão que cada sílaba é pronunciada numa só emissão de voz e que sua base é**  
**57-uma vogal IN-COM-PA-RÁ-VEL** ((a professora sublinha a vogal de cada sílaba da palavra))  
**58-então eu sempre...sempre vou ter uma vogal na sílaba... eu nunca vou ter sílaba sem vogal...tá**  
**59-pessoal?...então isso é um fato bem importante...toda sílaba tem uma vogal...ela é a base...que**  
**60-que é base? é a que sustenta a sílaba né? por exemplo...F. qual é a base de seu corpo?**

**61-As:** ((vários respondem)) *é o joelho...os pés...as pernas*

**62-P:** *quem que o pai é engenheiro? qual que é a base de uma obra por exemplo?*

**63-As:** ((muitos alunos falam ao mesmo tempo e as falas ficam incompreensíveis))

**64-P:** *então vamos lá...continuando...a base de sustentação da sílaba no caso é a vogal tá?...toda*  
**65-sílaba tem uma vogal...continuando...olhem aí na apostila a definição de sílaba** ((a professora lê:  
**66-sílaba é um fonema ou grupo de fonema pronunciado em uma só emissão de voz e a base da**  
**67-sílaba é a vogal sem ela não há a sílaba”))...então a sílaba é esse conjunto de sons que eu**  
**68-pronuncio de uma vez só...e que quando juntos eles adquirem um significado tá?...é lógico...assim**  
**69-como as letras pessoal...eu tenho as letras que junto com outras e vou formando novas**  
**70-sílabas...novas combinações e vou juntando sílabas até que eu formo muitas palavras com as**

71-mesmas sílabas às vezes né? então vamos lá...a gente para estudar as regras de acentuação...ah  
 72-mas é chato...são regras e regras...mas são regras que a gente tem que conhecer muitas vezes  
 73-para não esquecer de usar tá?...não adianta a gente aprender e deixar guardado junto com a  
 74-mochila lá...a gente tem que aprender e usar...vocês já repararam quando vocês saem na rua aí  
 75-por quanta coisa errada a gente não passa? ((vários alunos falam ao mesmo tempo)) olha...já  
 76-pensou um dia quando vocês estiverem precisando fazer um cartaz e pregar e escrever o cartaz  
 77-errado?...que situação complicada?

78-As: ((vários alunos falam ao mesmo tempo e as falas ficam incompreensíveis))

79-P: porque olha a gente já viu...a gente já viu inclusive que a fala...na fala eu posso muitas coisas  
 80-né?...só que a escrita ela é mais formal...ela exige um conhecimento maior que a fala não exige...  
 81-((os alunos fazem muito barulho e a professora aumenta o tom de voz)) ENTÃO...a fala é mais  
 82-permissiva...vamos dizer assim que a fala é a mãe né?...a fala deixa muitas coisas que o pai não  
 83-deixa por exemplo não é? então a escrita...a escrita tem que ser mais cuidada pessoal...a escrita  
 84-a gente tem que trabalhar mais...atentar mais pra fazer...

Como podemos observar na segunda seqüência acima, para introduzir e descrever/analisar o objeto de ensino, a professora recorre mais uma vez às analogias e exemplos de situações concretas que sinalizam a importância/necessidade do estudo que está sendo (ou vai ser) realizado na aula. Quanto às analogias, desta vez, o corpo humano é associado a texto e as células associadas às sílabas ou às palavras. Por meio dessas analogias, a professora procura explicitar que o estudo das sílabas, necessário *para tentar entender a acentuação de algumas palavras* (linha 53), é um estudo realizado com unidades lingüísticas (as palavras) fora do texto em que aparecem. Assim, recorrendo à memória dos alunos que dizem já ter estudado sílabas (linhas 50-51), a professora introduz o objeto de ensino, tomando como unidade de análise uma palavra (*incomparável*) retirada do texto – instrumento semiótico material - que havia sido objeto de estudo na aula de leitura e compreensão de texto realizada anteriormente.

Para a explicitação da estrutura canônica da sílaba em português (*toda sílaba tem uma vogal...ela é a base...que que é base? é a que sustenta a sílaba né?*), a analogia é novamente o instrumento semiótico discursivo mobilizado pela professora com a participação dos alunos: base da sílaba (vogal) = base do corpo (joelho, pernas, pés) = base de uma obra de engenharia. Além disso, a professora também recorre a um outro instrumento semiótico material – uma apostila organizada por ela – que traz a definição de sílaba que ela lê para os alunos: “sílaba é um fonema ou grupo de fonema

pronunciado em uma só emissão de voz e a base da sílaba é a vogal sem ela não há sílaba” (linhas 66-67).

Interessante observar que a professora, assim como na primeira seqüência da aula, não deixa de fazer referência ao aspecto semântico, ou seja, ao fato de que com a articulação das sílabas, recategorizadas pela professora como *conjunto de sons que eu pronuncio de uma vez só* (linhas 67-68), forma-se uma unidade lingüística maior com significado. Para explicitar melhor a idéia da dupla articulação da linguagem (Martinet, 1967), ou seja, de que a construção de unidades lingüísticas ocorre em diferentes níveis, e a idéia das possibilidades combinatórias dos eixos paradigmático e sintagmático da língua, a professora faz referência às letras (e não fonemas ou sons) como sendo as unidades menores da língua que se combinam para formar as sílabas que, por sua vez, se combinam formando palavras (linhas 69-71: *eu tenho as letras que junto com as outras eu vou formando novas sílabas...novas combinações e vou juntando sílabas até que eu formo muitas palavras com as mesmas sílabas às vezes*).

Outra analogia utilizada pela professora nessa seqüência da aula contribui para a explicitação de diferenças entre fala e escrita (linhas 79-84). Assim, associando a fala à figura da “mãe”, qualificada pela professora como “permissiva”, e a escrita à figura do “pai”, qualificado como mais exigente, a professora categoriza a fala, em oposição à escrita, como uma realização da língua que exige menos conhecimento que a escrita, que é mais permissiva e mais descuidada que a escrita. A referência pela professora a essas noções de fala e escrita decorre dos exemplos trazidos por ela de situações concretas que evidenciam a importância/necessidade do estudo que está sendo (ou vai ser) realizado na aula. Esses exemplos, instrumentos semióticos mediadores da construção do objeto ensinado na aula em questão (sílabas), como também do objeto a ser ensinado em outra aula (regras de acentuação gráfica), referem-se a situações cotidianas de uso da escrita formal, como as escritas que aparecem nas ruas (placas, outdoors, anúncios, etc) e as prováveis situações em que os alunos necessitem utilizar conhecimentos normativos da escrita formal na elaboração de cartazes a serem expostos.

A referência às noções de fala e escrita também desencadeou a introdução da análise de um exemplo – outro instrumento semiótico mobilizado – que apresenta

problemas de divisão silábica. Esse exemplo é apresentado pela professora como sendo representativo de uma situação real de uso da língua. Vejamos, na terceira seqüência didático-discursiva da aula, transcrita a seguir, como esse exemplo é analisado pela professora:

### Seqüência III- análise e discussão de um exemplo real de erro de divisão silábica

---

**85-P:** *então vamos lá...vamos continuar...a gente vai ver...vocês já viram...outro dia...o U. trouxe*  
**86-***uma placa pra mim que estava escrito assim...deixa eu pegar aqui que ele deixou...ele viu na*  
**87-***estrada uma placa e achou muito engraçada a forma que estava escrita e trouxe pra mim pra eu*  
**88-***ver né?...aqui olha ((a professora escreve na lousa o exemplo trazido: VENDE ESTE RCO))*  
**89-***estava assim...vende em cima...embaixo este...e embaixo de este erre cê o... o que que o cara está*  
**90-***vendendo?...*

**91-As:** ((vários alunos falam ao mesmo tempo e as falas ficam incompreensíveis))

**92-P:** *só depois de muito pensar é que vamos descobrir que é vende esterco... não é? olha pessoal só*  
**93-***que...para ser esterco...como é que deveria estar dividida esta palavra?*

**94-As:** ((vários alunos fala ao mesmo tempo)) *es-ter-co*

**95-P:** ((a professora escreve as sílabas da palavra na lousa)) *então aqui que eu digo quanta*  
**96-***barbaridade a gente vê por aí...não é? porque uma regra básica da divisão silábica resolveria o*  
**97-***problema não é? vejam então como é importante também estudar como funcionam as células*  
**98-***separadamente...que no caso aqui são as sílabas...como elas se organizam para formar as*  
**99-***palavras e como as palavras se organizam para formar frases e como as frases se organizam pra*  
**100-***formar textos...com esse exemplo do esterco eu quero que vocês entendam como...se eu não*  
**101-***conheço as sílabas de uma palavra eu posso me enroscar...no caso dessa placa...muita gente*  
**102-***ficou sem saber o que estava sendo vendido...quer dizer o texto da pessoa ficou sem*  
**103-***compreensão não é? bom...para a próxima aula eu vou pedir pra vocês...quem conseguir ver*  
**104-***uma placa...alguma coisa bem absurda assim...de separação de sílaba...de ortografia...de*  
**105-***acentuação errada tá? traz que a gente vai tá analisando as regras...qual é que a gente poderia*  
**106-***aplicar aí...certinho? ((a professora encerra a gravação))*

---

Como podemos verificar, o exemplo analisado pela professora (VENDE ESTE RCO) apresenta um problema de divisão silábica da palavra “esterco”. Nesse caso, é possível supor que o critério levado em conta na segmentação das sílabas foi a relação das duas primeiras sílabas da palavra com a forma gráfica já conhecida da palavra “este” que é considerada, no exemplo, como uma unidade silábica. Uma outra explicação para essa divisão pode ser o espaço disponível na placa, uma vez que a disposição do texto é vertical: *vende em cima...embaixo este...e embaixo de este erre cê o* (linha 89). Com a análise desse exemplo de uma situação concreta de uso da língua, a

professora procura demonstrar, por meio da análise do erro, a importância do estudo das sílabas, de sua estrutura e das regras de divisão silábica para a produção e compreensão do texto. Mas a função social do texto, no sentido de se discutir se o anúncio (mesmo com erros) poderia atingir seu objetivo, não foi tematizada pela professora.

Enfim, a inovação produzida pela professora é o ensino de uma unidade menor da língua (a sílaba), procurando, através de analogias e de exemplos concretos, explicitar/demonstrar a importância desse estudo e, o que é mais importante, procurando demonstrar que a análise dessas unidades é compatível com a proposta de um estudo contextualizado da gramática, como sugerem os documentos oficiais. Não podemos deixar de apontar que a professora, embora justifique sua atitude (comparando o trabalho do cientista ao estudar as células fora do corpo humano com o trabalho do professor de estudar as palavras fora do texto), lança mão de um procedimento tradicional ao analisar a palavra “incomparável” retirada de um texto lido em outra aula (linhas 53-60). Mas a análise do anúncio “Vende este rco” é um exemplo típico do que as novas propostas sugerem para o estudo da gramática no texto. Em síntese, nessa aula, a professora considera o texto como unidade da análise lingüística, mas não abdica do conhecimento da gramática tradicional (*a gente vai voltar a ver um pouquinho essas tais de sílabas para a gente tentar entender a acentuação de algumas palavras*); da noção de erro (*já pensou um dia quando vocês estiverem precisando fazer um cartaz e pregar e escrever o cartaz errado?*); e da noção pedagógica de se aplicar regras em exercícios (*quem conseguir ver uma placa...alguma coisa bem absurda assim...de separação de sílaba...de ortografia...de acentuação errada tá? traz que a gente vai tá analisando as regras...qual é que a gente poderia aplicar aí...*)

Concluindo, os resultados de nossas análises das aulas evidenciam que a produção da inovação na aula de gramática é um espaço dinâmico que não apresenta fronteiras nítidas entre o inovador e o tradicional e sim uma zona de *contínuo embaralhamento do que se apresenta como separado e excludente nos discursos de autoridade sobre língua(gem) e ensino, sobretudo na academia e na mídia*. (Signorini, no prelo a). Acreditamos que a explicitação desse espaço pode contribuir para os estudos de formação do professor, na medida em que permite colocar em discussão a idéia comumente aceita, em cursos de formação inicial e continuada de professores, da

incompatibilidade/incongruência entre princípios teórico-metodológicos da gramática tradicional e da Lingüística.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme afirmamos na Introdução, nossa intenção, neste trabalho, foi evidenciar como a inovação, em um momento pós-PCNs e pós-PNLD, é produzida na sala de aula por professores voluntários empenhados em transformar sua prática pedagógica de ensino de gramática. Para atingir tal objetivo, considerando a inovação como um deslocamento ou reconfiguração, impulsionada por demandas institucionais, dos modos rotineiros de raciocinar/agir/avaliar em questões de estudo e de ensino de língua (Signorini, no prelo a), baseamo-nos nas noções de *trabalho prescrito/trabalho realizado*, vindas de abordagens, que compreendem o ensino como trabalho, desenvolvidas no campo das ciências da Educação.

No âmbito do trabalho prescrito, analisamos as propostas para a inovação no ensino de gramática apresentadas por documentos oficiais (PCLP e PCNs) e pelos dois livros didáticos mais utilizados pelos professores participantes para a preparação e desenvolvimento de suas aulas. A análise da PCLP e dos PCNs evidenciou a característica, ressaltada por Amigues (2002, 2004), da imprecisão das prescrições dirigidas ao professor. Os documentos oficiais que analisamos são constituídos por um amálgama de abordagens teórico-metodológicas, ora associando a prática escolar de análise lingüística a um ensino de gramática de orientação mais inovadora, privilegiando aspectos semânticos e pragmáticos em textos ou gêneros de textos; ora a um ensino de gramática de orientação mais tradicional, que propõe a análise lingüística não apenas no nível fonológico, morfológico e sintático, como também no nível semântico-pragmático, dentro dos limites máximos do período.

A análise dos livros didáticos evidenciou que a idéia da reflexão sobre a língua e a linguagem, orientadora das propostas de inovação no ensino de gramática disseminadas pela PCLP e pelos PCNs, é operacionalizada por esses livros sob duas perspectivas principais: uma enfatiza a reflexão voltada para a explicitação de elementos de natureza predominantemente estrutural da língua; outra enfatiza a reflexão sobre o uso situado de elementos gramaticais. No primeiro caso, fragmentos de texto (frases, orações, períodos) são as unidades de análise privilegiadas; no segundo caso o texto é a unidade considerada

para a análise lingüística. Enfim, destacamos na análise dos livros didáticos uma solidarização<sup>34</sup> entre noções teóricas vindas da tradição gramatical e da teoria lingüística, dando origem a noções de análise lingüística escolar não coincidentes com as propostas por lingüistas preocupados com a inovação do ensino de gramática na escola, porém não incompatíveis com essas propostas. A nosso ver, essa solidarização atende às expectativas não só do professor, como também dos editores de livros didáticos, dos alunos, dos pais dos alunos, de empreender um ensino inovador e produtivo de gramática e de não excluir, na escola, o ensino tradicional de gramática.

No âmbito do trabalho realizado, analisamos os modos como a inovação é produzida nas aulas pelos professores participantes da pesquisa. Conforme ilustram nossas análises de três aulas representativas desses modos, cada um dos três professores, em seu contexto específico, seguiu percursos diferentes na construção do objeto ensinado na aula. Nossas análises também evidenciam que os diferentes modos de inovação produzidos nessas aulas são constituídos por uma interrelação de atividades e práticas múltiplas e heterogêneas mediadas por instrumentos semióticos discursivos e materiais também heterogêneos.

Por outro lado, as análises das aulas evidenciam o fenômeno apontado por Faïta (2004), a que nos referimos no Capítulo 1, sobre as práticas transversais características de um coletivo de professores, práticas essas que transcendem os limites espaço-temporais e que não são explicitadas e discutidas. Trata-se, de acordo com esse autor, das formas de fazer de um ator coletivo que se molda em função da semelhança de preocupações, como por exemplo, em nosso caso, as respostas comuns dos professores participantes, sem que necessariamente eles tenham realizado escolhas e julgamentos explícitos formalmente compartilhados e discursivizados, às mesmas prescrições que lhe são feitas. No caso de nossa pesquisa, as análises das aulas evidenciam que professores empenhados em inovar sua prática pedagógica de ensino de gramática apresentam, em seu trabalho em sala de aula, os seguintes traços comuns:

---

<sup>34</sup> Refere-se, segundo Rafael (2001), ao uso de termos e/ou de noções teóricas vindos de pelo menos duas fontes de conhecimentos de referência para analisar um fato lingüístico, sem que esse procedimento incorra em erros ou contradição teórica.

- desenvolvem a análise lingüística somente com categorias da gramática tradicional, ainda que as demandas de inovação proponham também o trabalho com outras categorias, como as da gramática funcional e as da lingüística de texto, por exemplo;
- para o estudo de categorias da gramática tradicional lançam mão de modos de descrição/análise disseminadas pela lingüística, focalizando sobretudo a dimensão semântica da língua, além da dimensão morfossintática.

Desse modo, acreditamos ser possível levantar a hipótese de que o coletivo de professores que estão tentando inovar sua prática de ensino de gramática produz, independentemente das vontades e intenções individuais, algumas respostas comuns às demandas de inovação. Além disso, a nosso ver, as respostas produzidas pelos professores paulistas, em um momento pós-PCNs e pós-PNLD, visam principalmente atender às demandas de inovação trazidas há duas décadas pela PCLP. Como pudemos verificar em nossas análises, as principais referências da PCLP, no que se refere ao ensino de gramática, são os estudos de Perini (1985, 1987, 1996) e Franchi (1987, 1991, 1992), estudos esses que também orientaram as aulas analisadas.

Evidentemente, não podemos generalizar, afirmando que os traços comuns que identificamos nas aulas analisadas em nosso trabalho estão presentes nas aulas de todos os professores do Estado de São Paulo que estão buscando inovar sua prática de ensino de gramática. Mas, é possível vislumbrar as dificuldades que esses professores enfrentam ao desenvolverem o árduo trabalho de articulação dos discursos oficiais inovadores sobre a língua e ensino de língua, nem sempre compatíveis entre si e nem sempre compatíveis com as tradições escolares.

É a explicitação desse trabalho do professor, ou seja, desses modos individuais e coletivos de resolver um mesmo problema – produzir a inovação no ensino de gramática - que pensamos ser a contribuição desta investigação para os estudos sobre formação de professores de língua materna. Pois esses modos de agir, muitas vezes, não são reconhecidos, nem mesmo pelos próprios professores. Daí a importância de se reconhecer, de se compartilhar, esses modos de ação nas situações em que, de fato, ocorrem, para irmos além da identificação dos problemas que dificultam ou impedem a produção da inovação em sala de aula.

Como ressalta Signorini (no prelo a), nas discussões sobre o trabalho do professor desenvolvidas em espaços voltados para a formação desse profissional (cursos de licenciatura, cursos de capacitação, publicações dirigidas ao professor, etc), a questão da adesão ou resistência à inovação quase sempre é equacionada em termos de competência ou incompetência profissional, mais especificamente, uma questão de formação (ou de melhor formação) lingüística do professor. Certamente, a formação lingüística é uma questão relevante, mas o grande desafio do professorado - tanto os que não tiveram acesso aos conhecimentos lingüísticos relacionados à inovação quanto os que tiveram acesso a esses conhecimentos- é, nos termos de Signorini (op.cit.), *o de aprender com os pares nas práticas cotidianas na escola, e também com os eventuais interlocutores não diretamente envolvidos nessas práticas.*

É nesse sentido, pois, que esperamos ter contribuído com o presente trabalho.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### 1- Obras citadas pelos professores participantes

#### 1.1- Obras lidas

- BAGNO, M. 1997. *A língua de Eulália: uma novela sociolingüística*. São Paulo: Contexto.
- \_\_\_\_\_. 1998. *Pesquisa na escola – o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola 1997.
- \_\_\_\_\_. 1999. *Preconceito lingüístico – o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola.
- BRITTO, L.P. L. 1997. A concepção de língua e gramática nas produções didáticas. In: *Leitura: Teoria e Prática*. Porto Alegre: Mercado Aberto. ano 16, n. 29, p.3-15.
- CHIAPPINI, L (org.) 1997. *Aprender e ensinar com textos-* vol 1, 2, 3. São Paulo: Cortez.
- FARIA, M.A. 1989. *O jornal na sala de aula*. São Paulo: Contexto.
- FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. 1984. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed.
- FRANCHI, E. 1987. *E as crianças eram difíceis...A redação na escola*. São Paulo: Martins Fontes.
- FREIRE, P. 1987. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez.
- GERALDI, J.W. 1984. *O texto na sala de aula*. Cascavel, PR: Assoeste.
- \_\_\_\_\_. 1997. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática
- GNERRE, M. 1991. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes.
- ILARI, R. & GERALDI, J.W. 1985. *Semântica*. São Paulo: Ática.
- KLEIMAN, A. B. 1989. *Texto e leitor – aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, SP: Pontes.
- \_\_\_\_\_. 1993. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas, SP: Pontes.
- KOCH, I.G.V. 1989. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto.
- KOCH, I.G.V. & TRAVAGLIA, L. C. 1990. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto.
- LUFT, C.P. 1993. *Língua e liberdade*. São Paulo: Ática.

- MARCUSCHI, L.A. 1996. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? In: *Em aberto*. Brasília, n.69, p.64-82.
- MORTATTI, M.R. 1999. Uma proposta para o novo milênio: o pensamento interacionista sobre alfabetização. In: *Revista Presença Pedagógica*. Belo Horizonte: Dimensão, v.5, n.29- p.21-28.
- ORLANDI, E. 1986. *O que é Lingüística*. São Paulo: Brasiliense.
- SMOLKA, A.L.B. 1988. *A criança na fase inicial da escrita – a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez.
- SOARES, M. B. 1996. Um olhar sobre o livro didático. In: *Revista Presença Pedagógica*. Belo Horizonte: Dimensão, v.2, n. 12, p.52-63.
- TRAVAGLIA, L.C. 1996. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º. e 2º. grau*. São Paulo:Cortez.

## **1.2- Manuais didáticos utilizados e/ou consultados**

- BARALDI, M.da G. & CARVALHO, C.S. 2000. *Construindo a escrita: leitura e interpretação de textos de 1ª. a 4ª. Séries*. São Paulo: Ática.
- CAMPEDELLI, S.Y. & SOUZA, J.B. 1999. *Gramática do texto-Texto da gramática*. São Paulo: Saraiva.
- CABRAL, I. 2000. *Palavra Aberta*. São Paulo: Atual.
- CEREJA, W. & MAGALHÃES, T.C. 1998. *Gramática, texto, reflexão e uso*. São Paulo: Atual.
- CIPRO NETO, P. & INFANTE, U. 1997. *Gramática da Língua Portuguesa*. São Paulo: Scipione.
- CORREA, M.H. & LUFT, C.P. 2000. *A palavra é sua*. São Paulo: Scipione.
- GARCIA, A.L.M. & AMOROSO, M.B. 1999. *Olhe a língua*. São Paulo: FTD.
- HAILLER, M.A.A. & COCCO, M.F. 2000. *ALP- Análise, Linguagem e Pensamento*. São Paulo: FTD.
- INFANTE, U. 1994. *Curso de gramática aplicada aos textos*. São Paulo: Scipione.
- \_\_\_\_\_. 1997. *Minigramática*. São Paulo: Scipione.

- LARA, A.M. & SILVA, V.L.da. 1998. *Tudo da trama, tudo dá trama*. Belo Horizonte:Dimensão.
- MAIA, J.D. 2000. *Português - Série novo ensino médio*. São Paulo:Ática.
- MENEZES, C., ELLAHAN, M. & DE PAULO, E.M. 1988. *Vamos escrever?* São Paulo: FTD.
- MESQUITA, J.M. & MARTOS, C.R. 1998. *Linguagem e participação*. São Paulo: Saraiva.
- NEGRINHO, M.A. 1983. *Aulas de redação*. São Paulo: Ática.
- PLATÃO, F.S. & FIORIM, J.L. 1990. *Para entender o texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática.
- \_\_\_\_\_. 1997. *Lições de texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática.
- SACCONI, L.A. 1995. *Gramática essencial ilustrada*. São Paulo: Atual.
- SILVA, A.S., BERTOLIN, R. & OLIVEIRA, T.A. 1999. *Tecendo textos- ensino de língua portuguesa através de projetos*. São Paulo: IBEP.
- SOARES, M. 1996. *Português através de textos*. São Paulo: Moderna
- SOUZA, C.G.de & CAVÉQUIA, M.P. 2001. *Linguagem, Interação e Criação*. São Paulo: Saraiva.
- SOUZA, D.M. & RICHE, R.M.C. 1998. *Oficina de textos*. São Paulo: Saraiva.
- TERRA, E. & NICOLA, J.de. 1995. *Palavras e Idéias*. São Paulo: Scipione.

## 2- Outras obras citadas na tese

- ALCONCHEL, J. L. 1990. *Introducción a la explicación linguística de textos*. Madrid: Edinumm.
- AMIGUES, R. 2002. L'eiseignement comme travail. In: Bressoux, P. (ed.) *Les stratégies d'enseignement en situation d'interaction*. (pp.243-262). Note de synthèse pour Cognitique: programme Ecole et Sciences Cognitives.
- \_\_\_\_\_. 2004. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: Machado, A.R. (org). *O Ensino como trabalho- uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel.

- APARÍCIO, A.S.M. 1999. *A renovação do ensino de gramática no primeiro grau no Estado de São Paulo*. Dissertação de Mestrado inédita. Campinas: Unicamp/IEL.
- \_\_\_\_\_. 2000. O que mudou no ensino de gramática com as propostas de renovação do ensino de língua portuguesa dos anos 80/90? In: *Leitura: Teoria e Prática*, Ano 19 – No. 35:3-17.
- \_\_\_\_\_. 2001. A Proposta paulista de renovação do ensino de gramática dos anos 80/90. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas-SP vol.37:25-48.
- ANDRÉ, M. E. D. A.de. 2002. *A etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus.
- AZEREDO, J.C. 2000. *Língua Portuguesa em debate: conhecimento e ensino*. Petrópolis: Vozes.
- BAGNO, M. 1999. *Preconceito lingüístico – o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola.
- \_\_\_\_\_. 2000. *Dramática da língua portuguesa- Tradição gramatical, mídia & exclusão social*. São Paulo: Loyola.
- BATISTA, A.A.G. 1997. *Aula de Português: discurso e saberes escolares*. São Paulo: Martins fontes.
- \_\_\_\_\_. 2003. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: In: Rojo, R. & Batista, A.A.G. *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras.
- BRÄKLING, K. L. 2003. A gramática nos LDs de 5ª. a 8ª. Séries: Que rio é este pelo qual corre o Gânges?”. In: Rojo, R. & Batista, A.A.G. *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras.
- BRASIL. MEC. 1998. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa (Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental)*, MEC, Brasília.
- \_\_\_\_\_. 2001. *Guia de livros didáticos de 5ª. a 8ª. séries*. MEC, Brasília.
- BRITTO, L.P. L. 1997. *A sombra do caos: ensino de língua X tradição gramatical*. Campinas: Mercado de Letras.
- BUNZEN, C. (no prelo). O livro didático de língua portuguesa e o processo de re(a)apresentação dos objetos de ensino. In: Signorini, I, (org). *Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores*.
- CARONE, F. de B. 1988. *Morfossintaxe*. São Paulo: Ática.

- CASTILHO, A. T. 1994. Teorias lingüísticas e ensino de gramática. In: *Diário de Classe – Língua Portuguesa*. São Paulo: FDE/SEE, pp.17-27.
- CHEVALLARD, Y. 1991. *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- CIPRO NETO, P. & INFANTE, U. 1998. *Gramática da Língua Portuguesa*. São Paulo: Scipione.
- CUNHA, C. 1970. *Gramática do português contemporâneo*. Belo Horizonte: Editora Bernardo Álvares.
- DOLZ, J.; MORO, C. & POLLO, A. 2000. Le débat régulé: De quelques outils et leurs usages dans l'apprentissage. In: *Repères*, No. 22, pp.39-59.
- ERICKSON, F. 1989. Metodos Cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: Wittrock, M.C. (org.) *La investigación de la enseñanza*. Barcelona: Paidós. p.195-301.
- FAÏTA, D. 2004. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: Machado, A.R. (org). *O Ensino como trabalho- uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel.
- FARACO, C. A. & MOURA, F.M. 1995. *Linguagem Nova*. São Paulo: Ática.
- FIAD, R.S. 2000. Uma prática de escrita sob análise. In: *Didáctica da Língua e da Literatura*. Coimbra: Almedina, pp.1328-1337.
- FRANCHI, C. 1987. *Criatividade e gramática*. São Paulo: SEE-SP/CENP.
- \_\_\_\_\_. 1991. Mas o que é mesmo “gramática”? In: *Projeto Ipê-Língua Portuguesa: O currículo e a compreensão da realidade*. São Paulo: SEE-SP/CENP, pp.43-59.
- \_\_\_\_\_. 1992. Linguagem - atividade constitutiva. In: *Cadernos de Estudos lingüísticos*. Campinas, N.22, Jan./Jun., pp.9-39.
- GERALDI, J.W. 1984. *O texto na sala de aula*. Cascavel, PR: Assoeste.
- \_\_\_\_\_. 1985. Concepções de linguagem e ensino de português. In: *Projeto Ipê- Língua Portuguesa I*. São Paulo: SEE-SP/CENP.
- \_\_\_\_\_. 1991. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- \_\_\_\_\_. 1996. *Linguagem e ensino – Exercícios de militância e divulgação*. Campinas, Mercado de Letras. p. 73-79.
- \_\_\_\_\_. 1997. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática

- HERNANDEZ, F. 1998. *Transgressão e mudança na educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- INFANTE, U. 2001. *Curso de gramática aplicada aos textos*. São Paulo: Scipione.
- KLEIMAN, A.B. 2005. As metáforas conceituais na formação lingüística do professor: índices da transformação de saberes na interação. In: Kleiman, A.B. & Matencio, M.de L. M. (orgs) *Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas: Mercado de Letras
- KOCH, I.V. 1983. *Lingüística textual: introdução*. São Paulo: Cortez.
- \_\_\_\_\_. 1989. *A Coesão textual*. São Paulo: Contexto.
- \_\_\_\_\_. 1997. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto.
- \_\_\_\_\_. 1999. O Desenvolvimento da Lingüística Textual no Brasil. In: *D.E.L.T.A.* Vol. 15, No. Especial, pp.165-180.
- \_\_\_\_\_. 2005. Referenciação e orientação argumentativa. In: KOCH, I.V., MORATO, E.M. & BENTES, A.C. (orgs). *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto.
- \_\_\_\_\_. & TRAVAGLIA, L.C. 1990. *A Coerência textual*. São Paulo: Contexto.
- \_\_\_\_\_. & TRAVAGLIA, L.C. 1989. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez.
- LAKOFF, G. 1987. *Woman, fire and dangerous things*. Chicago e Londres: The University of Chicago Press.
- LANGACKER, R.W. 1999. Assessing the cognitive linguistic enterprise. In: Jansen, T.; Redeker, G. (Ed.). *Cognitive linguistics: foundations, scope, and methodology*. New York: Mouton & De Gruyter.
- MACHADO, A.R. (org). 2004. *O Ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel.
- MARCUSCHI, L. A. 2000. Referenciação e progressão tópica: aspectos cognitivos e textuais. In: *Revista do GELNE*, Vol.2, no. 2.
- \_\_\_\_\_. 2001. A referenciação como atividade cognitivo-discursiva e interacional. In: *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, Campinas, no. 41(Jul./Dez.):75-89.

- \_\_\_\_\_. 2002. Gêneros textuais: definições e funcionamento. In: Dionísio, A.; Machado, A.R. & Bezerra, M.A. (orgs). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna. pp.19-36.
- MARTINET, A. 1967. *Elementos de Lingüística geral*. Lisboa: Sá da Costa.
- MASON, J. 1996. *Qualitative researching*. London: SAGE Publications.
- MATENCIO, M.de L. M. 2001. *Estudo de língua falada e aula de língua materna*. Campinas: Mercado de Letras.
- MEHAN, H. (1979). *Learning Lessons: the social organization of the classroom*. Cambridge: Harvard University Press.
- MOITA LOPES, L.P. da. 1994. Pesquisa interpretativista em Lingüística Aplicada: a linguagem como condição e solução. In: *D.E.L.T.A.* Vol. 10, No. 2, pp.329-338.
- \_\_\_\_\_. 1996. *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas, Mercado de Letras.
- MONDADA, L. 1994. *Verbalization de l'espace et fabrication du savoir : approche linguistique de la construction des objets de discours*. Tese, Lausanne (Institut de Linguistique).
- \_\_\_\_\_. 2005. A referência como trabalho interativo: a construção da visibilidade do detalhe anatômico durante uma operação cirúrgica. In: Koch, I.V., Morato, E.M. & Bentes, A.C. (orgs). *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto.
- \_\_\_\_\_. & DUBOIS, D. 2003. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: Cavalcante, M.M.; Rodrigues, B.B. & Ciulia, A. (orgs.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto.
- MORAES, E.M.M. 2000. *A gramática na aula de Português*. Dissertação de Mestrado inédita. Belo Horizonte: UFMG.
- MORIN, E. 1996. Epistemologia da complexidade. In: D. F. Schnitman (org.) *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, pp. 274-289.
- NEVES, M.H. de M. 1990. *Gramática na escola*. São Paulo: Contexto.
- \_\_\_\_\_. 1997. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes.
- \_\_\_\_\_. 1999. Estudos funcionalistas no Brasil. In: *D.E.L.T.A.*, Vol.15, No. Especial, pp.72-104.
- \_\_\_\_\_. 2000a. A gramática: conhecimento e ensino. In: Azeredo, J.C. *Língua Portuguesa em debate: conhecimento e ensino*. Petrópolis: Vozes. p. 52-73.

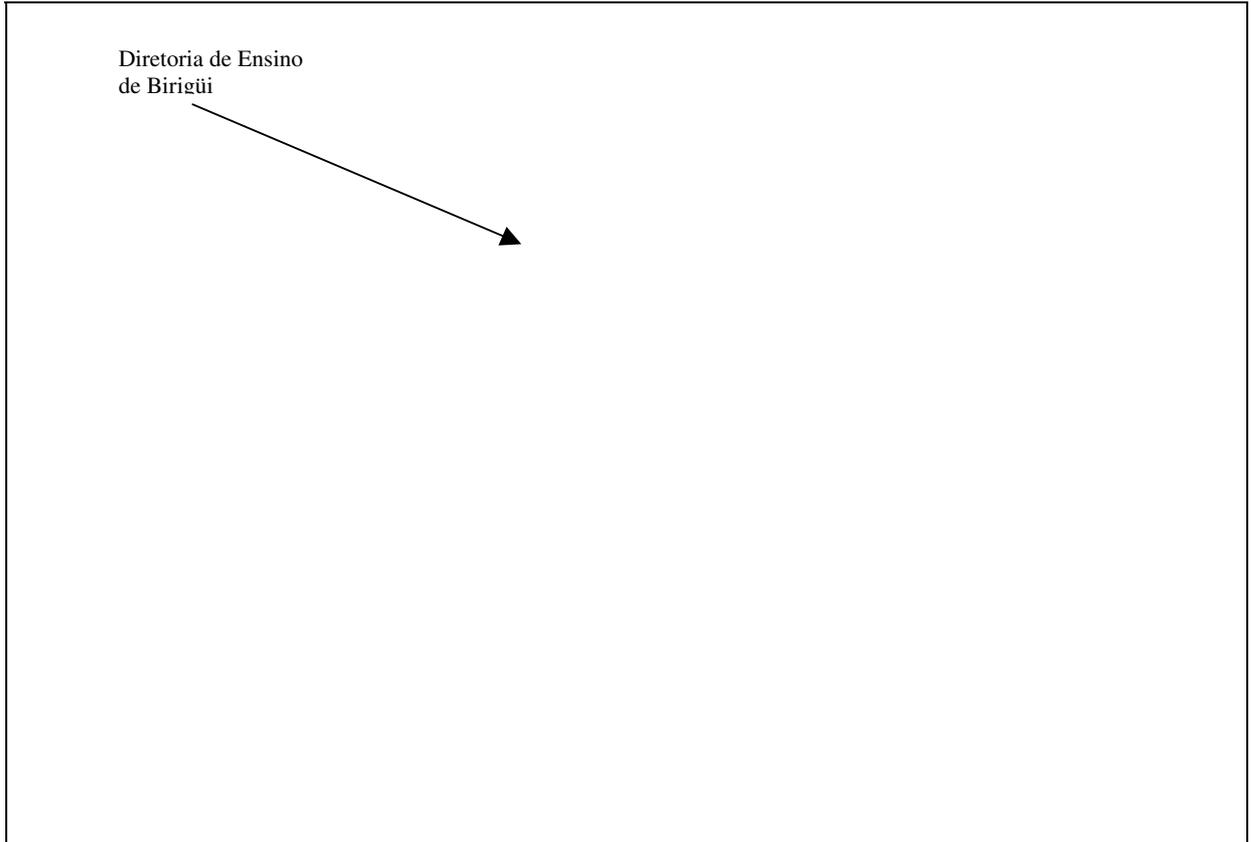
- \_\_\_\_\_. 2000b. *Gramática de usos do Português*. São Paulo: Ática.
- \_\_\_\_\_. 2003. Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa. São Paulo: Contexto.
- PERINI, M.A. 1985a. *Para uma nova gramática do português*. São Paulo: Ática.
- \_\_\_\_\_. 1985b. O surgimento do sistema possessivo do português coloquial: uma interpretação funcional. In: *D.E.L.T.A.* V.1, No. 1 e 2. pp.1-6.
- \_\_\_\_\_. 1987. Sintaxe. In: *Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 1º. e 2º. graus*. Vol. II. pp.27-36. São Paulo: SEE-SP/CENP.
- \_\_\_\_\_. 1989. *Sintaxe portuguesa: metodologia e funções*. São Paulo: Ática.
- \_\_\_\_\_. 1996. *Gramática descritiva do português*. São Paulo: Ática.
- \_\_\_\_\_. 1997. *Sofrendo a gramática*. São Paulo, Ática. p. 47-56.
- PEZATTI, E.G. 2004. O funcionalismo em Lingüística. In: Mussalin, f. & Bentes, A.C. *Introdução à Lingüística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez.
- POSSENTI, S. 2001. *A Cor da língua e outras croniquinhas de lingüista*. Campinas: Mercado de Letras.
- RAFAEL, E. L. 2001. *Da Lingüística à sala de aula: (re)construindoos conceitos de texto e de coesão textual*. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada). IEL/UNICAMP.
- RECH, Márcia D. 1992. *O conflito de expectativas na interação em sala de aula*. Dissertação de Mestrado inédita. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- REINALDO, M. A. G. de M. (no prelo). Comando de produção de texto como objeto de estudo na formação continuada. In: Signorini, I, (org). *Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores*.
- ROJO, R. 2000. Os PCNs, as práticas de linguagem (dentro e fora da sala de aula) e a formação de professores. In: ROJO, R. (org.). *A prática de linguagem em sala de aula; praticando os PCNs*. Campinas: Mercado de Letras.

- \_\_\_\_\_. 2003. O perfil do livro didático de língua portuguesa para o ensino fundamental (5ª a 8ª. Séries). In: Rojo, R & Batista, A. A. G. (orgs) *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação/SEE-SP. 1991. *Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa no 1º. grau*. São Paulo:SEE-SP/CENP, 4ª. ed.
- \_\_\_\_\_. 1996. *Projeto Educação Continuada*. São Paulo: SEE-SP. (mimeo).
- SAUJAT, F. 2002. *Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle*. Thèse pour le doctorat en Sciences de l'Éducation.
- \_\_\_\_\_. 2004. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: Machado, A.R. (org). *O Ensino como trabalho - uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel.
- SCHMIDT, S. 1978. *Linguística e teoria de texto*. São Paulo: Pioneira.
- SCHNEUWLY, B. 2000. Les outils de l'enseignant: un essai didactique. In: *Repères*, No. 22, pp.19-38.
- \_\_\_\_\_. 2005. *Le travail de l'enseignant et l'objet enseigné*. Palestra proferida no IEL/Unicamp.
- \_\_\_\_\_. DOLZ, J. & CORDEIRO, G.S. 2005. *A la recherche de l'objet enseigné: une démarche multifocale*. Texto mimeog.
- \_\_\_\_\_. & WIRTHNER, M. 2004. Variabilité et contrainte dans la construction des significations d'un objet d'enseignement. L'effet d'un outil pour enseigner le résumé d'un texte informatif. In: Moro, C. & Rickenmann, R. (éds). *Situation éducative et significations*. (pp.107-133). Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- SEF/MEC. 2001. *Guia do livro didático- PNLD/2002*. Brasília/DF: MEC/SEF.
- SIEWIERSKA, A. 1991. *Functional Grammar*. Londres/Nova York:Routledge.
- SIGNORINI, I. (no prelo a). *Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores*.
- \_\_\_\_\_. (no prelo b). Repensando a questão da língua legítima na sociedade democrática. In: Moita Lopes, L.P. (org) *Novos modos de teorizar e fazer Linguística Aplicada*.

- \_\_\_\_\_. 1998. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Lingüística Aplicada. In: Signorini, I. & Cavalcanti, M. *Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas, Mercado de Letras. p.99-110.
- SILVA, W. 2003. *Gramática no texto injuntivo: investigando o impacto dos PCN*. Dissertação de mestrado. Campinas: IEL/UNICAMP.
- \_\_\_\_\_. 2004. A prática de análise lingüística no livro didático: uma proposta pós-PCN. In: *Trabalhos em lingüística aplicada*. Campinas: UNICAMP/IEL, v. 43, n. 1, p. 35-49.
- TRASK, R.L. 2004. *Dicionário de linguagem e lingüística*. São Paulo: Contexto.
- TRAVAGLIA, L.C. 1996. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º. e 2º. grau*. São Paulo:Cortez.
- \_\_\_\_\_. 2003. *Gramática: ensino plural*. São Paulo: Cortez.
- VIGOTSKI, L.S. 1988. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone/EDUSP.
- \_\_\_\_\_.1989a. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- \_\_\_\_\_. 1989b. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- \_\_\_\_\_. 1989c. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Critica.

**ANEXO 1**

**Diretorias de Ensino do Interior de São Paulo**



**ANEXO 2****Questionário Informativo- Dados do professor**

1- Nome:
2- Idade:
3- Licenciatura em Letras (habilitações):
3.1- Instituição:
3.2- Ano de conclusão do curso:
4- Escola (s) onde leciona (indicar pública ou particular; ensino fundamental ou médio):
5- Tempo de docência:
6- Cursos realizados nos últimos 05 anos na área de ensino de língua portuguesa (indicar a(s) instituição (ões) envolvida(s) e período de realização):
6.1- Capacitação docente:
6.2- Extensão universitária:
6.3- Especialização (lato sensu):
6.4- Mestrado/Doutorado:



## ANEXO 3

**Publicações recentes que tratam de ensino de gramática**

- BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália**: Novela sociolinguística. São Paulo: Contexto, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Preconceito lingüístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Dramática da língua portuguesa**: tradição gramatical, mídia e exclusão social. São Paulo: Edições Loyola, 2.000.
- \_\_\_\_\_. **Português ou brasileiro?** São Paulo: Parábola, 2001.
- BRITTO, Luiz Percival L. **A sombra do caos**: ensino de língua X tradição gramatical. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1997.
- GERALDI, João Wanderlei. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- \_\_\_\_\_. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.
- \_\_\_\_\_. (org). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.
- ILARI, Rodolfo. **Introdução à semântica**: brincando com a gramática. São Paulo: Contexto, 2001.
- NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Editora UNESP, 2.000.
- PERINI, Mário A. **Gramática descritiva do português**. São Paulo: Ática, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Sofrendo a gramática**. São Paulo: Ática, 1997.
- POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Mal comportadas línguas**. Curitiba, PR: Criar Edições, 2.000.
- \_\_\_\_\_. **A cor da língua e outras crônicas de lingüista**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.
- ROJO, Roxane (org). **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º. e 2º. graus. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

## ANEXO 4

## Quadros dos dados específicos dos professores participantes

## 1- Professora ENI

C U R S O S	<b>Capacitação:</b> - <i>Orientações técnicas</i> na Diretoria de Ensino; - <i>Educação Continuada para professores da rede estadual</i> , na Faculdade de Educação da Unicamp <b>Extensão:</b> - <i>Curso para correção de redações de vestibular da PUC-Campinas.</i> <b>Especialização (Lato Sensu):</b> - <i>Educação Especial- Trabalhos voltados para o ensino da linguagem</i> , na PUC-Campinas.
L E I T U R A S	- <i>A Coesão textual</i> (1989) de Ingedore G.V. Koch; - <i>A Coerência textual</i> (1990) de Ingedore V. Koch & L.C. Travaglia; - <i>O Texto na sala de aula</i> (1984) organizado por João W. Geraldi. - <i>A criança na fase inicial da escrita – a alfabetização como processo discursivo</i> (1988) de Ana Luíza B. Smolka; - <i>E as crianças eram difíceis...A redação na escola</i> (1987) de Eglê Franchi; - <i>Uma proposta para o novo milênio: o pensamento interacionista sobre alfabetização</i> (1999) de Maria do Rosário L. Mortatti.
D I D Á T I C O S	- <i>Para entender o texto: leitura e redação</i> (Ática) de F. S. Platão e José Luiz Fiorin; - <i>Lições de texto: leitura e redação</i> (Ática) de F. S. Platão e José Luiz Fiorin; - <i>Curso de gramática aplicada aos textos</i> (Scipione) de Ulisses Infante; - <b>ALP (Análise, Linguagem e Pensamento) (FTD) de Marco Antônio de Almeida Hailler e Maria Fernandes Cocco;</b> - <b>Tecendo textos – Ensino de língua portuguesa através de Projetos (IBEP) de Antônio Siqueira e Silva, Rafael Bertolin e Tânia Amaral Oliveira;</b> -Jornais.

## 2- Professora DANI

C U R S O S	<b>Capacitação:</b> - <i>Orientações técnicas</i> na Diretoria de Ensino.
L E I T U R A S	- <i>A Coesão textual</i> (1989) de Ingedore G.V. Koch; - <i>A Coerência textual</i> (1990) de Ingedore V. Koch & L.C. Travaglia; - <i>Língua e liberdade</i> (1993) de Celso Pedro Luft.
D I D Á T I C O S	- <i>Palavras e idéias</i> (Scipione) de Ernani Terra e José de Nicola; - <b>ALP (Análise, Linguagem e Pensamento) (FTD) de Marco Antônio de Almeida Hailler e Maria Fernandes Cocco;</b> - <i>Vamos escrever?</i> (FTD) de Cândida Menezes, Marlene Ellahan e Elsa M. De Paulo; - <i>Gramática do Texto/Texto da Gramática</i> (Saraiva) de Samira Yossef Campedelli e Jesus Barbosa Souza; - <b>Oficina de textos (Saraiva) de Denise Moreira Souza e Rosa Maria Cuba Riche;</b> - <i>Aulas de redação</i> (Ática) de Maria Aparecida Negrinho. -Textos de jornais, revistas e outros.

### 3- Professor OTO

<b>C U R S O S</b>	<p><b>Capacitação:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-<i>Orientações técnicas</i> na Diretoria de Ensino ;</li> <li>-<i>Projeto de Educação Continuada (PEC)</i> pela Unesp de Marília.</li> <li>-Capacitação sobre <i>Classes de Aceleração/Correção de fluxo</i>;</li> </ul>
<b>L E I T U R A S</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-<i>Língua e liberdade</i> (1993) de Celso Pedro Luft;</li> <li>-<i>Semântica</i> (1985) de Rodolfo Ilari e João Wanderley Geraldi;</li> <li>-<i>O jornal na sala de aula</i> (1989) de Maria Alice Faria.</li> <li>-<i>Pesquisa na escola- o que é, como se faz.</i> (1998) de Marcos Bagno.</li> </ul>
<b>D I D Á T I C O S</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-<i>Palavras e idéias</i> (Scipione) de Ernani Terra e José de Nicola;</li> <li>-<i>Vamos escrever?</i> (FTD) de Cândida Menezes, Marlene Ellahan e Elsa M. De Paulo;</li> <li>-<b><i>Oficina de textos (Saraiva) de Denise Moreira Souza e Rosa Maria Cuba Riche;</i></b></li> <li>-<i>Curso de gramática aplicada aos textos</i> (Scipione) de Ulisses Infante;</li> <li>-<i>Gramática da língua portuguesa</i> (Scipione) de Pasquale Cipro Neto e Ulisses Infante;</li> <li>-<i>Minigramática</i> (Scipione) de Ulisses Infante.</li> </ul>

### 4- Professora ALINE

<b>C U R S O S</b>	<p><b>Capacitação:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-<i>Orientações técnicas</i> na Diretoria de Ensino;</li> <li>-<i>Projeto de Educação Continuada (PEC)</i> pela Unesp de Marília;</li> </ul> <p><b>Extensão:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Cursos para correção de redações do ENEM.</li> </ul> <p><b>Especialização (Lato Sensu):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-<i>Estudos avançados em Lingüística e Língua Portuguesa</i> na Unesp de Rio Preto.</li> </ul>
<b>L E I T U R A S</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-<i>A Coesão textual</i> (1989) de Ingedore G.V. Koch;</li> <li>-<i>A Coerência textual</i> (1990) de Ingedore V. Koch &amp; L.C. Travaglia;</li> <li>-<i>O Texto na sala de aula</i> (1984, 1997) organizados por J. W. Geraldi;</li> <li>-<i>Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º. e 2º. graus</i> (1996) de L.C. Travaglia;</li> <li>-<i>O que é Lingüística</i> (1986) de Eni. P. Orlandi;</li> <li>-<i>A importância do ato de ler</i> (1987) de Paulo Freire;</li> <li>-<i>A língua de Eulália: Novela Sociolingüística</i> (1997) de Marcos Bagno;</li> <li>-<i>Linguagem, escrita e poder</i> (1991) de Maurício Gnerre.</li> </ul>
<b>D I D Á T I C O S</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-<i>Lições de texto: leitura e redação</i> (Ática) de F. S. Platão e José Luiz Fiorin;</li> <li>-<i>Curso de gramática aplicada aos textos</i> (Scipione) de Ulisses Infante;</li> <li>-<i>Gramática, texto, reflexão e uso</i> (Atual) William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães.</li> <li>-<b><i>ALP (Análise, Linguagem e Pensamento) (FTD) de Marco Antônio de Almeida Hailer e Maria Fernandes Cocco;</i></b></li> <li>-<b><i>Olhe a língua (FTD) de Ana Luiza M. Garcia e Maria Betânia Amoroso;</i></b></li> <li>-<b><i>Tecendo textos – Ensino de língua portuguesa através de Projetos (IBEP) de Antônio Siqueira e Silva, Rafael Bertolin e Tânia Amaral Oliveira;</i></b></li> <li>-Jornais; Vestibulares; Concursos.</li> </ul>

### 5-Professora JADE

C U R S O S	<p><b>Capacitação:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-<i>Orientações técnicas</i> na Diretoria de Ensino;</li> <li>-Capacitação sobre <i>Classes de Aceleração/Correção de fluxo</i>;</li> <li>-Capacitação sobre o <i>Projeto Salto para o Futuro</i>.</li> <li>-<i>Projeto de Educação Continuada (PEC)</i> pela Unesp de Marília</li> </ul>
L E I T U R A S	<ul style="list-style-type: none"> <li>-<i>A Coesão textual</i> (1989) de Ingedore G.V. Koch;</li> <li>-<i>A Coerência textual</i> (1990) de Ingedore V. Koch &amp; L.C. Travaglia;</li> <li>-<i>O Texto na sala de aula</i> (1997) organizado por João W. Geraldi;</li> <li>-<i>Texto e leitor-aspectos cognitivos da leitura</i> (1989) de Ângela B. Kleiman;</li> <li>-<i>Psicogênese da língua escrita</i> (1984) de Emília Ferreiro &amp; Ana Teberosky.</li> </ul>
D I D Á T I C O S	<ul style="list-style-type: none"> <li>-<i>Português – Maia- Série Novo Ensino Médio (Ática)</i> de João Domingues Maia;</li> <li>-<i>Palavras e idéias</i> (Scipione) de Ernani Terra e José de Nicola;</li> <li>-<i>Linguagem e participação</i> (Saraiva) de José Melo Mesquita e Cloder Rivas Martos;</li> <li>-<b><i>Tudo da trama, Tudo dá trama (Dimensão) de Anésia Maria Lara e Vera Lopes da Silva;</i></b></li> <li>-<b><i>ALP (Análise, Linguagem e Pensamento) (FTD) de Marco Antônio de Almeida Hailer e Maria Fernandes Cocco;</i></b></li> <li>-<b><i>Tecendo textos – Ensino de língua portuguesa através de Projetos (IBEP) de Antônio Siqueira e Silva, Rafael Bertolin e Tânia Amaral Oliveira;</i></b></li> <li>-Jornais, Revistas e vários tipos de textos não veiculados por livros didáticos.</li> </ul>

### 6- Professora DIVA

C U R S O S	<p><b>Capacitação:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-<i>Orientações técnicas</i> na Diretoria de Ensino.</li> </ul> <p><b>Extensão:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Mini-cursos no <i>I Seminário Internacional da Literatura Infantil e Juvenil do Oeste Paulista-</i> Unesp de Presidente Prudente.</li> </ul> <p><b>Especialização (Lato Sensu):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-<i>O Ensino do Texto: teoria e prática na sala de aula</i>, na Unesp de Presidente Prudente.</li> </ul>
L E I T U R A S	<ul style="list-style-type: none"> <li>-<i>A Coesão textual</i> (1989) de Ingedore G.V. Koch;</li> <li>-<i>A Coerência textual</i> (1990) de Ingedore V. Koch &amp; L.C. Travaglia;</li> <li>-<i>O Texto na sala de aula</i> (1984) organizado por João W. Geraldi;</li> <li>-<i>Aprender e ensinar com textos – Vol. 1, 2 e 3</i> (1997) coleção coordenada por Ligia Chiappini;</li> <li>-<i>Oficina de leitura: teoria e prática</i> (1993) de Ângela B. Kleiman.</li> <li>-<i>Um olhar sobre o livro didático</i> (1996) de Magda B. Soares;</li> <li>-<i>A concepção de língua e gramática nas produções didáticas</i> (1997) de Luiz Percival L. Britto;</li> <li>-<i>Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua?</i> (1996) de Luiz Antônio Marcuschi.</li> </ul>
D I D Á T I C O S	<ul style="list-style-type: none"> <li>-<i>Para entender o texto: leitura e redação</i> (Ática) de F. S. Platão e José Luiz Fiorin;</li> <li>-<b><i>ALP (Análise, Linguagem e Pensamento) (FTD) de Marco Antônio de Almeida Hailer e Maria Fernandes Cocco;</i></b></li> <li>-<b><i>Palavra aberta (Atual) de Isabel Cabral;</i></b></li> <li>-<i>Português através de textos</i> (Moderna) de Magda B. Soares;</li> <li>-<b><i>Construindo a escrita: leitura e interpretação de textos de 1ª. a 4ª. séries (Ática) de Maria da Graça Baraldi e Carmem Sílvia Carvalho.</i></b></li> </ul>

## 7- Professora CARLA

C U R S O S	<b>Capacitação:</b> - <i>Orientações técnicas</i> na Diretoria de Ensino; -Capacitação sobre <i>Classes de Aceleração/Correção de fluxo</i> ; -Capacitação sobre o <i>Projeto Salto para o Futuro</i> ; -Capacitação sobre <i>Informática Educacional</i> .
L E I T U R A S	- <i>A Coesão textual</i> (1989) de Ingedore G.V. Koch; - <i>A Coerência textual</i> (1990) de Ingedore V. Koch & L.C. Travaglia; - <i>Preconceito lingüístico – o que é, como se faz</i> (1999) de Marcos Bagno; - <i>Linguagem, escrita e poder</i> (1991) de Maurício Gnerre; - <i>Língua e Liberdade</i> (1993) de Celso Pedro Luft.
D I D Á T I C O S	- <b>ALP (Análise, Linguagem e Pensamento)</b> (FTD) de Marco Antônio de Almeida Hailer e Maria Fernandes Cocco; - <b>Tecendo textos – Ensino de língua portuguesa através de Projetos</b> (IBEP) de Antônio Siqueira e Silva, Rafael Bertolin e Tânia Amaral Oliveira; - <b>A palavra é sua</b> (Scipione) de Maria Helena Correa e Celso Pedro Luft; - <i>Palavras e idéias</i> (Scipione) de Ernani Terra e José de Nicola; - <b>Olhe a língua</b> (FTD) de Ana Luiza M. Garcia e Maria Betânia Amoroso; - <i>Gramática essencial ilustrada</i> (Atual) de Luiz Antônio Sacconi; - <i>Gramática da língua portuguesa</i> (Scipione) de Pasquale Cipro Neto e Ulisses Infante; - <i>Português – Maia- Série Novo Ensino Médio</i> (Ática) de João Domingues Maia. -Jornais, Revistas, Músicas

## ANEXO 5

## Texto do livro didático ALP



Todos os dias  
 É um vai e vem  
 A vida se repete  
 Na estação  
 Tem gente que chega  
 Pra ficar  
 Tem gente que vai  
 Pra nunca mais  
 Tem gente que vem  
 E quer voltar  
 Tem gente que vai  
 E quer ficar  
 Tem gente que veio  
 Só olhar  
 Tem gente a sorrir  
 E a chorar

E assim chegar  
 E partir  
 São só dois lados da mesma viagem  
 O trem que chega  
 É a mesmo trem da partida

A hora do encontro  
 É também despedida  
 A plataforma desta estação

É a vida desse meu lugar  
 É a vida desse meu lugar  
 É a vida

Milton Nascimento e Fernando Brant.  
 Do disco *Encontrar e despedida*.  
 Rio de Janeiro, Barclay, 1985.

## ANEXO 6

## Texto do livro didático ALP

## A VOLTA

Da janela do trem o homem avista a velha cidadezinha que o viu nascer. Seus olhos se enchem de lágrimas. Trinta anos. Desce na estação — a mesma do seu tempo, não mudou nada — e respira fundo. Até o cheiro é o mesmo! Cheiro de mato e poeira. Só não tem mais cheiro de carvão porque o trem agora é elétrico. E o chefe da estação, será possível? Ainda é o mesmo. Fora a careca, os bigodes brancos, as rugas e o corpo encurvado pela idade, não mudou nada.

O homem não precisa perguntar como se chega ao centro da cidade. Vai a pé, guiando-se por suas lembranças. O centro continua como era. A praça. A igreja. A prefeitura. Até o vendedor de bilhetes na frente do Clube Comercial parece o mesmo.

— Você não tinha um cachorro?

— O Cusca? Morreu, ih, faz vinte anos.

O homem sabe que subindo a Rua Quinze vai dar num cinema. O Elite. Sob a Rua Quinze. O Cinema ainda existe. Mas mudou de nome. Agora é o Rex. Do lado tem uma confeitaria. Ah, os doces da infância... Ele entra na confeitaria. Tudo igual. Fora o balcão de fórnica, tudo igual. Ou muito se engana ou o dono ainda é o mesmo.

— Seu Adolfo, certo?

— Lupércio.

— Errei por pouco, Estou procurando a casa onde nasci. Sei que ficava ao lado de uma farmácia.

— Qual delas, a Progresso, a Tem Tudo ou a Moderna?

— Qual é a mais antiga?

— A Moderna.

— Então é essa.

— Fica na Rua Voluntários da Pátria.

Claro. A velha Voluntários. Sua casa está lá intacta. Ele sente vontade de chorar. A cor era outra. Tinham mudado a porta e provavelmente emparedado uma das janelas. Mas não havia dúvida, era a casa da sua infância. Bateu na porta. A mulher que abriu lhe parecia vagamente familiar. Seria...

— Titia?

— Puluca!

— Bem, meu nome é...

— Todos chamavam você de Puluca. Entre.

Ela lhe serviu licor. Perguntou por parentes que ele não conhecia. Ele perguntou por parentes de que ela não se lembrava. Conversaram até escurecer. Então ele se levantou e disse que precisava ir embora. Não podia, infelizmente, demorar-se em Riachinho. Só viera matar a saudade. A tia parecia intrigada.

— Riachinho, Puluca?

— É, por quê?

— Você vai para Riachinho?

Ele não entendeu.

— Eu estou em Riachinho.

— Não, não. Riachinho é a próxima parada do trem. Você está em Coronel Assis.

— Então eu desci na estação errada!

Durante alguns minutos os dois ficaram se olhando em silêncio. Finalmente a velha pergunta:

— Como é mesmo o seu nome?

Mas ele estava na rua, atordoado. E agora? Não sabia como voltar para a estação, naquela cidade estranha.

## ANEXO 7

Texto do livro didático Tecendo Textos

### JÁ NÃO SE FAZEM MAIS PAIS COMO ANTIGAMENTE



A grande caixa foi descarregada do caminhão com cuidado. De um lado estava escrito assim: “Frágil”. Do outro lado estava escrito: “Este lado para cima”. Parecia embalagem de geladeira, e o garoto pensou que fosse mesmo uma geladeira. Foi colocada na sala, onde permaneceu o dia inteiro.

À noitinha a mãe chegou, viu a caixa, mostrou-se satisfeita, dando a impressão de que já esperava a entrega do volume.

O menino quis saber o que era, se podia abrir. A mãe pediu paciência, no dia seguinte viriam os técnicos para instalar o aparelho. O equipamento, corrigiu ela, meio sem graça.

Era um equipamento. Não fosse tão largo e alto, podia-se imaginar um conjunto de som, talvez um sintetizador. A curiosidade aumentava. À noite o menino sonhou com a caixa fechada.

Os técnicos chegaram cedo, de

macacão. Eram dois. Desparafusaram as madeiras, juntaram as peças brilhantes umas às outras, em meia hora instalaram o boneco, que não era maior do que um homem de mediana estatura. O filho espiava pela fresta da porta, tenso.

A mãe o chamou:

— Filhinho, vem ver o papai que a mamãe trouxe.

O filho entrou na sala, acanhado diante do artefato estranho: era um boneco, perfeitamente igual ao homem adulto. Tinha cabelos encaracolados, encanecidos nas têmporas, usava Trim, desodorante, fazia barba com gilete ou aparelho elétrico, sorria, fumava cigarros king-size, bebia uísque, roncava, assobiava, tossia, piscava os olhos — às vezes um de cada vez — assoava o nariz, abotoava o paletó, jogava tênis, dirigia carro, lavava pratos, limpava a casa, tirava o pó dos móveis, fazia strogonoff, acendia a churrasqueira,

lavava o quintal, estendia roupa, passava a ferro, engomava camisas, e dentro do peito tinha um disco que repetia: "Já fez a lição? Como vai, meu bem? Ah, estou tão cansado! Puxa, hoje tive um trabalhão dos diabos! Acho que vou ficar até mais tarde no escritório. Você precisava ver o bode que deu hoje lá na firma! Serviço de dono-de-casa nunca é reconhecido! Meu bem, hoje não!"

O menino estava boquiaberto. Fazia tempo que sentia falta do pai, o qual havia dado no pé. Nunca se queixara, porém percebia que a mãe também necessitava de um companheiro. E ali estava agora o boneco, com botões, painéis embutidos, registros, totalmente transistorizado. O menino entendia agora por que a mãe trabalhara o tempo todo, muitas vezes chegando bem tarde. Juntara economias, sabe lá com que sacrifícios, para comprar aquele paizão.

— Ele conta histórias, mãe?

Os técnicos olharam o garoto

com indiferença.

— Esse é o modelo ZYR-14, mais indicado para atividades domésticas. Não conta histórias. Mas assiste a televisão. E pode ser acoplado a um dispositivo opcional, que permite longas caminhadas a campos de futebol. Sabendo manejá-lo, sem forçar, tem garantia para suportar crianças até seis anos. Porém não conta histórias, e não convém insistir, pode desgastar o circuito do monitor.

O garoto se decepcionou um pouco, sem demonstrar isso à mãe, que parecia encantada.

Ligado à tomada elétrica (funcionava também com bateria), o equipamento paterno já havia colocado os chinelos e, sem dizer uma palavra, foi até à mesa e apanhou o jornal.

A mãe puxou o filho pelo braço:

— Agora vem, filhinho. Vamos lá para dentro, deixa teu pai descansar.

Lourenço Diaféria, In: *Para gostar de ler*, v. 7 - Crônicas, São Paulo: Ática, 1981, p.26-8

## ANEXO 8

### Questões de Vestibular da aula 1 analisada

1- (FUVEST/1995) Ao ligar dois termos de uma oração, a preposição pode expressar, entre outros aspectos, uma relação temporal, espacial ou nocional. Nos versos: "Amor total e falho... Puro e impuro... Amor de velho adolescente...", a preposição de estabelece uma relação nocional. Essa mesma relação ocorre em:

- a) "Este mundo de hotel é um fim de mundo."
- b) "A quem sonha de dia e sonha de noite, sabendo todo sonho vão."
- c) "depois fui pirata mouro, flagelo da Tripolitânia."
- d) "Chegarei de madrugada, quando cantar a seriema."
- e) "Só os roçados da morte compensam aqui cultivar."

2- (FUVEST/1999) A carruagem parou ao pé de uma casa amarelada, com uma portinha pequena. Logo à entrada um cheiro mole e salobro enojou-a. A escada, de degraus gastos, subia ingrememente, apertada entre paredes onde a cal caía, e a umidade fizera nódoas. No patamar da sobreloja, uma janela com um gradeadozinho de arame, parda do pó acumulado, coberta de teias de aranha, coava a luz suja do saguão. E por trás de uma portinha, ao lado, sentia-se o ranger de um berço, o chorar doloroso de uma criança. (Eça de Queirós, O primo Basílio)

O segmento do texto em que a preposição de estabelece uma relação de causa é:

- 84- ao pé de uma casa amarelada
- 85- escada, de degraus gastos
- 86- gradeadozinho de arame
- 87- parda do pó acumulado
- 88- luz suja do saguão.

**ANEXO 9****Exercício de análise lingüística**

Observe a seguinte definição de sujeito:

**(I) “O Sujeito é o termo sobre o qual se faz uma declaração”**

1- A partir dessa definição, procure identificar o sujeito das frases abaixo:

- (a) Carlinhos corre como um louco.
- (b) Carlinhos machucou Camilo.
- (c) Esse bolo eu não vou comer.
- (d) A vidraça quebrou.
- (e) Vendi meu jegue.
- (f) Roubaram meu carro.
- (g) Em belo horizonte chove um bocado.
- (h) Marivânia chegando, a farra vai começar.

Observe outra definição de sujeito:

**(II) “Sujeito é o elemento que pratica a ação”.**

2- Considerando essa definição, identifique o sujeito das orações acima. Os termos que você assinalou como sendo sujeito das orações acima, considerando a definição (I), são os mesmos que você assinalou considerando a definição (II)? Justifique sua resposta.

Observe, então, uma terceira definição de sujeito:

**(III) “Sujeito é o termo da oração com o qual o verbo concorda”**

- 3- A partir da definição (III), identifique novamente os sujeitos das orações acima.
- 4- Considerando as análises que você desenvolveu nos exercícios propostos acima, a partir de três definições correntes de sujeito, na sua opinião qual dessas definições é a mais adequada para a identificação dos sujeitos em português?