

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

SILVIA CRISTINA MIRANDA

**A GRAMÁTICA REFLEXIVA COMO UM INSTRUMENTO PARA A
PRODUÇÃO ESCRITA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO
9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

MESTRADO EM LÍNGUA PORTUGUESA

**Dissertação apresentada à Banca
Examinadora da Pontifícia
Universidade Católica de São Paulo,
como exigência parcial para obtenção
do título de Mestre em Língua
Portuguesa sob a orientação da Prof.
Dr^a. Dieli Vesaro Palma**

**SÃO PAULO
2014**

BANCA EXAMINADORA

À Maria Eduarda, minha sobrinha que nasceu na semana
decisiva para a minha qualificação de mestrado.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à representação do bem que existe em mim, chamado Deus.

Agradeço à minha família por compreender a minha ausência necessária.

Agradeço à minha grande e querida orientadora, Prof. Dr^a. Dieli Vesaro Palma pelo aprendizado, acolhimento e orientação, tanto na Especialização quanto no Mestrado e por ter me incentivado a participar do Grupo de Pesquisas em Educação Linguística da PUC, lugar de pessoas que sabem o que estão fazendo na Educação Linguística.

Agradeço à Prof^a. Dr^a. Marilena Zanon e ao Prof. Dr. Márcio Rogério de Oliveira Cano pelo tratamento e pelas elucidações dados à minha dissertação.

Agradeço a todos os professores do Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa por me permitirem ter acesso e compartilhar um pouco de seus conhecimentos na Especialização e no Mestrado.

Agradeço a todos os meus amigos que, de longe ou de perto, poetizaram, suavizaram ou alegraram os meus dias de pesquisa, cada um à sua maneira: Analucia, Gislene, Edson, Paula, Evaldo, Silvia, Laura, Michele Ribeiro, Jakeline, Alexandre, Rosemeire, Laura e os que não foram mencionados, mas sabem que me ajudaram.

Agradeço às minhas diretoras Denise, Célia, Thaína e Sandra, às minhas coordenadoras Cristiane e Marilda e às inspetoras Paula, Valquíria, Valdete e Silvana pela compreensão e colaboração na escola ao longo desse tempo de estudos.

Por fim, agradeço a todos os meus alunos, em especial aos adolescentes que conseguem, ao mesmo tempo, me irritar e me inspirar, razão de tantas páginas lidas e agora escritas.

*“Assaltaram a gramática
Assassinaram a lógica
Meteram poesia, na bagunça do dia-a-dia
Sequestraram a fonética
Violentaram a métrica*

*Meteram poesia onde devia e não devia
Lá vem o poeta com sua coroa de louro
Bertalha, Agrião, pimentão, louro
O poeta é a pimenta do planeta malagueta.*

*Assaltaram a gramática
Assassinaram a lógica
Meteram poesia, na bagunça do dia-a-dia
Sequestraram a fonética
Violentaram a métrica”*

***(Assaltaram a Gramática,
Paralamas do Sucesso)***

RESUMO

Ensinar língua materna ao próprio falante parece uma questão muito simples, mas na prática não é assim. Se antes, o professor de língua era, na verdade, um professor de gramática, hoje, depois de tantas teorias linguísticas, ensinar gramática se transformou no seu maior desafio. Da análise transfrástica à linguística do discurso, a preocupação é desenvolver um estudo gramatical produtivo, tomando o texto como unidade de sentido e não como pretexto para estudos gramaticais no nível de frases isoladas. Entretanto, não é assim que acontece na maioria das salas de aula.

O tema desta dissertação é a gramática reflexiva como um instrumento para a produção escrita no ensino de língua portuguesa do 9º ano do ensino fundamental. A análise do corpus, constituído por um estudo de caso, mostra que a escolha desse tipo de reflexão gramatical para o tratamento escolar pode alcançar os critérios da pedagogia léxico-gramatical de acordo com os pressupostos da Educação Linguística.

Para atingir os objetivos pretendidos, o presente trabalho estrutura-se da seguinte forma: fundamentação teórica da Educação Linguística, conceituação e considerações acerca da gramática reflexiva, a descrição e análise do estudo de caso e, por fim, uma proposta de sequência didática para a produção de um artigo de opinião, cujo módulo de reflexão linguística utiliza-se da gramática reflexiva como instrumento para o desenvolvimento das competências gramaticais dos aprendentes-ensinantes.

Os resultados da análise mostram que o estudo gramatical na sala de aula é importante para desenvolver a competência comunicativa dos aprendentes-ensinantes, contudo só terá resultados satisfatórios se priorizar a reflexão, isto é, se o estudo gramatical estiver focado na análise do uso dos recursos linguísticos considerando os gêneros textuais e a situação comunicativa. Assim, a gramática reflexiva, apresenta-se como uma das gramáticas adequadas para o tratamento escolar desde que se constitua como parte (módulo) de uma sequência didática fundamentada nos pressupostos da educação linguística.

Palavras chave: educação linguística, gramática reflexiva, estudo de caso e sequência didática.

ABSTRACT

Teaching the mother language to a native speaker seems a very simple issue, but in fact it is not so. If then, the language teacher was actually a grammar teacher, now, after so many linguistic theories, teaching grammar has become its greatest challenge. From The transphrastic analysis to the linguistic discourse, the concern is to develop a productive grammatical study, taking the text as a unit of meaning and not as a reason for grammar studies on isolated sentences. However, it is not what happens in most classrooms.

The theme of this dissertation is the reflexive grammar as a tool for producing written in Portuguese language teaching 9th year of elementary school. The analysis of the corpus, consisting of a case study shows that the choice of this type of reflection for the grammar school treatment can achieve the criteria of lexical-grammatical pedagogy according to the assumptions of Language Education.

To achieve the objectives, this dissertation is structured as follows: theoretical foundations of linguistics Education, conceptualization and reflective considerations of grammar, the description and analysis of the case study and, finally, a proposed instructional sequence for production of an opinion, whose linguistic reflection module makes use of a reflective grammar as a tool for the development of grammatical competence of learners-ensinantes.

The analysis results show that the grammatical study in the classroom is important to develop the communicative competence of learners-ensinantes, however only have satisfactory results to prioritize reflection, that is, if the grammatical study is focused on analysis of resource use linguistic and textual genres considering the communicative situation. Thus the reflexive grammar, is presented as an appropriate grammars for the school since it constitutes treatment as part (module) of a teaching sequence based on the assumptions of linguistic education.

Keywords linguistic education, reflexive grammar, case study and didactic sequence.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA	15
1.1 Síntese da história geral dos estudos linguísticos:	15
1.2 Síntese da história dos estudos linguísticos no Brasil:	18
1.3 Educação Linguística: considerações importantes:	20
1.4 Educação Linguística: concepção de linguagem e o estudo dos gêneros textuais:	23
1.5 Educação Linguística e os PCNs para o 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental:	27
1.6 Educação linguística e a formação do professor:	30
2. A GRAMÁTICA REFLEXIVA	36
2.1 A importância do estudo gramatical:	36
2.2 Os tipos de gramática:	37
2.3 A gramática reflexiva: conceituação e considerações:	40
2.4 Sequências Textuais:	43
2.5 O gênero textual “artigo de opinião”:	46
3. O ESTUDO DE CASO	51
3.1 O que é um estudo de caso?	51
3.2 Relatório do estudo de caso:	53
3.2.1 Método	53
3.2.2 Amostra	54
3.2.3 Procedimento	54
3.2.4 O questionário aplicado às professoras:	55
3.2.4.1 Questões e respostas:	55
3.2.4.2 Resultados:	57

3.2.5 O questionário aplicado aos alunos:	58
3.2.5.1 Questões e respostas:	58
3.2.5.2 Questões e respostas:	60
3.2.6. Gráfico de notas vermelhas do 1º bim./2013 das turmas das professoras A, B e C	61
3.3 Conclusão e Análise do Estudo de Caso:	61
3.3.1 Relatório de observação das aulas	62
3.3.2 Descrição de uma atividade específica	63
3.3.3 A atividade em etapas	64
3.3.4 Breve análise da atividade observada e da prática pedagógica da professora A	66
4. SEQUÊNCIA DIDÁTICA	69
4.1 Sequência Didática: conceito e algumas considerações importantes:	69
4.2 Proposta de Sequência Didática: Artigo de Opinião:	71
4.2.1 O planejamento	71
4.2.2 A proposta de sequência didática	73
4.2.2.1 A apresentação da situação	73
4.2.2.2 A produção inicial: Produção escrita (em grupo) de um artigo de opinião a partir do debate regrado	74
4.2.2.3 Primeiro Módulo: Reconhecendo o gênero: Artigo de opinião	75
4.2.2.4 Segundo Módulo: Dialogando com o texto	77
4.2.2.5 Terceiro Módulo: Ampliando o repertório sobre o tema	78
4.2.6 Quarto Módulo – Gramática Reflexiva	85
4.2.7 Produção final – Produção escrita (individual) de um artigo de opinião	87
CONCLUSÃO	90
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	94
ANEXOS	98

INTRODUÇÃO

Ensinar a língua materna ao próprio falante deveria ser naturalmente um processo simples de ensino-aprendizagem devido ao conforto do berço linguístico do aprendente-ensinante¹, no entanto esse processo configura-se, atualmente, em um dos maiores desafios da escola. Há uma dificuldade generalizada com a língua portuguesa em diversos níveis escolares dos aprendentes-ensinantes. O problema não é exclusivo da escola pública, ocorre também, na particular, no entanto, por questões sociais, é na rede pública de ensino que se instala a maior incidência de dificuldades, sobretudo quando o conteúdo é gramatical e quando a norma padrão é ensinada.

As discussões teóricas, práticas e metodológicas sobre o assunto são inesgotáveis e ocupam boa parte das pesquisas acadêmicas sobre o ensino da língua portuguesa. Os resultados das avaliações tanto internas (cotidianas da escola), quanto das externas, utilizadas pelo governo, são desanimadores. Notícias e reportagens com dados numéricos e gráficos de desempenho em avaliações externas, tanto em nível municipal quanto estadual, apontam para a situação bastante preocupante de que boa parte dos adolescentes, em especial, da rede pública, terminam o ensino fundamental e médio sem atingir o mínimo das competências linguísticas propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

O problema que antes era do professor de língua portuguesa em sala de aula passou a ser problema da sociedade em geral, do mercado de trabalho, das relações interpessoais e da própria universidade. Muitos falantes perdem excelentes oportunidades de emprego porque não sabem lidar com a própria língua em entrevistas ou em provas escritas. Outros acabam sofrendo preconceitos por suas construções frasais inadequadas, sem concordância verbo-nominal, sem coerência, sem a mínima familiaridade com a língua em situações comunicativas além daquelas a que estão acostumados.

¹ Os termos aprendente e ensinante foram utilizados originalmente na Psicopedagogia por Alícia Fernandez (2001) e referem-se à mudança de conceito em relação aos termos aluno e professor. Nessa proposta terminológica, o aprendente é o sujeito do seu próprio aprendizado sobre o qual também pode ensinar o professor e demais colegas. Esse novo olhar cabe perfeitamente nos pressupostos da EL por isso será utilizado em todo o trabalho.

Os jovens chegam à universidade incentivados por políticas públicas diversas, no entanto, descobrem nos bancos universitários suas limitações linguísticas e muitos acabam desistindo de estudar, pois, além dos deveres com as disciplinas da área escolhida, precisam, muitas vezes, recuperar conteúdos da língua portuguesa que ficaram apenas nos planos de ensino de seus professores da escola.

Em 2012, o Estadão publicou uma notícia destacando que 38% dos universitários não sabiam ler e escrever plenamente:

Entre os estudantes do ensino superior, 38% não dominam habilidades básicas de leitura e escrita, segundo o Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf), divulgado pelo Instituto Paulo Montenegro (IPM) e pela ONG Ação Educativa. O indicador reflete o expressivo crescimento de universidades de baixa qualidade.²

É sabido que diversos fatores sociais são co-responsáveis pelo mal desempenho da criança e do adolescente na escola: algumas famílias desestruturadas, a violência, as drogas, a falta de segurança, muitas vezes, as precárias condições de vida às quais são submetidas essas crianças em boa parte das unidades escolares da periferia enfim, uma infinidade de mazelas que não são responsabilidades da escola, contudo interferem diretamente no processo de ensino-aprendizagem.

O problema está consolidado, independente da sua origem, está presente no cotidiano escolar. Em contrapartida, deve-se considerar que, além dos fatores negativos que permeiam o ensino na rede pública, há também os fatores positivos que auxiliam o trabalho do professor em grande parte das escolas públicas paulistas. Por exemplo, na rede pública, onde aconteceu o estudo de caso descrito neste trabalho, as unidades escolares, em geral, têm uma boa infraestrutura com salas de aula confortáveis, manutenção física dos prédios, são limpas, contam, no mínimo, com biblioteca e sala de informática. Os alunos recebem material escolar completo, uniforme, merenda, assistência psicopedagógica, reforço escolar etc. Aos professores, são oferecidas oficinas de capacitação, possibilidades de formação continuada, material didático e de leitura entre outros recursos.

² (Fonte: <http://www.estadao.com.br/noticias/impresso,no-ensino-superior-38-dos-alunos-nao-sabem-ler-e-escrever-plenamente-901250,0.htm>) Acessado em 14/10/2013)

Todas essas informações provocam a reflexão sobre a atual ineficiente formação dos jovens tanto da escola básica quanto da escola superior, inclusive a formação de muitos professores que atuam nas salas de aula em diversos níveis e disciplinas. Contudo, não é objetivo deste trabalho tratar dos fatores negativos que permeiam a educação como um todo, basta esta breve alusão introdutória a título de contextualização da problemática que também atinge o ensino de língua portuguesa.

Especificamente, na disciplina de língua portuguesa, entre tantos desafios atuais, um dos maiores é ensinar os conteúdos gramaticais. As teorias linguísticas produzidas nas últimas décadas foram, em sua maioria, mal interpretadas por boa parte do professorado atuante, o que resultou em uma grande confusão sobre qual é, atualmente, o papel da gramática na sala de aula, sua importância e seus objetivos. Se antes, a aula de língua portuguesa era uma aula de gramática, hoje, a aula de língua portuguesa é uma aula de leitura e interpretação de textos e a gramática, quando ensinada, representa um momento tenso tanto para o aprendente-ensinante quanto para o ensinante-aprendente que, na maioria das vezes, opta pelo estudo exclusivo da gramática normativa e, em outros casos, simplesmente, abandona tais conteúdos.

Posto que o problema desta pesquisa refere-se à dificuldade para se ensinar os conteúdos gramaticais de forma a levar os aprendentes-ensinantes a uma reflexão significativa sobre os recursos linguísticos, pergunta-se: Qual é o tipo de gramática mais adequado, segundo os pressupostos da Educação Linguística, para ser utilizado em sequências didáticas que desenvolvam a competência linguística dos aprendentes-ensinantes?

O tema deste trabalho é a gramática reflexiva. O objetivo é apresentá-la como uma possibilidade de se focalizar o conhecimento linguístico em sala de aula por meio de uma sequência didática que privilegie os pressupostos da Educação Linguística para a pedagogia léxico-gramatical e, conseqüentemente, propicie ao aprendente-ensinante situações reais de aprendizagem que garantam a reflexão e seleção do uso deste ou daquele recurso linguístico. O que se pretende é contribuir com as produções acadêmicas que consolidam teoricamente a Educação Linguística, tendo em vista que boa parte do professorado alega não ser possível colocar em prática o que postulam os teóricos da Linguística.

A presente dissertação é composta por quatro capítulos. O primeiro capítulo apresenta a fundamentação teórica que embasa toda a pesquisa e a proposta de sequência

didática. Para tanto, serão apresentados a síntese da história geral e brasileira dos estudos linguísticos, a concepção de EL³ (pressupostos, objetivos e demais aspectos); a concepção de linguagem e o estudo dos gêneros textuais; a EL e os aspectos essenciais dos PCNs para o 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental; a EL e a formação do professor, enfatizando os elementos da transposição didática, do contrato didático e da situação didática, assim como a importância do domínio das pedagogias da oralidade, da leitura, da escrita, da léxico-gramatical e da literatura.

O segundo capítulo trata da importância do estudo gramatical, apresentando de início, os onze tipos de gramáticas elencados por Travaglia (2009:30-37), divididos em quatro grandes grupos para enfim, situar e conceituar a gramática reflexiva, título e tema do capítulo. A seguir, serão sintetizados dois importantes conteúdos da língua portuguesa – as sequências textuais e o gênero artigo de opinião.

No terceiro capítulo, apresenta-se um estudo de caso que demonstra a complexidade que o estudo gramatical representa no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa; compara o trabalho e os resultados obtidos por três professoras da área e também revela a percepção que a turma têm sobre o desenvolvimento da aula das respectivas professoras. Deste capítulo, constam as considerações do “estudo de caso” como metodologia de pesquisa, o relatório do estudo de caso com método, amostra, procedimento, questionários, gráfico, conclusão e análise do estudo de caso, relatório de observação das aulas, descrição e breve análise de uma atividade específica.

O último capítulo apresenta a proposta de uma sequência didática com base em Dolz & Schneuwly (2004), cuja estrutura é descrita minuciosamente: conceito, considerações, planejamento, produção inicial, módulos e produção final, tendo como destaque um módulo específico para a gramática reflexiva.

O presente trabalho representa uma tentativa de “olhar” para a gramática como um instrumento de reflexão sobre a língua, considerando o aprendente-ensinante como sujeito — falante nativo que pode ser transformado em um “poliglota da própria língua” (Bechara, 1986), isto é, um indivíduo capaz de utilizar o maior número de recursos da língua em ambas as modalidades (oral e escrita), entendê-la e interagir nas possibilidades de variações

³Sigla utilizada para a Educação Linguística

linguísticas (sociais, regionais, padrão e não padrão, formal e informal...) existentes no mesmo espaço territorial, na mesma sociedade, há poucos quilômetros de distância ou do outro lado do país.

1. EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA

Este capítulo dedica-se à fundamentação teórica da Educação Linguística, tanto como área de pesquisa sobre o ensino da Língua Portuguesa, quanto como processo de ensino-aprendizagem da língua materna. Serão abordados a concepção de Educação Linguística, seus pressupostos, objetivos, a consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais para a língua portuguesa e os aspectos fundamentais da formação do professor.

Antes de conceituar e discorrer sobre a Educação Linguística, é importante conhecer a trajetória dos estudos linguísticos, delineando o panorama histórico dinâmico das ideias linguísticas que interferem na escola, levando-se em consideração que esse é, ou deveria ser, o lugar da realização das conquistas teóricas e práticas resultantes dos estudos e pesquisas. Todavia, esse não é o foco do presente trabalho, por isso a trajetória será sintetizada a fim de, e tão somente, se entender como se deram os estudos da língua ao longo do tempo, em especial, no Brasil.

1.1 Síntese da história geral dos estudos linguísticos:

O estudo da linguagem atravessa o tempo, motivado por diversas questões de ordem prática. No século IV a.C., os hindus tiveram uma motivação religiosa e estudaram a língua para preservar seus textos sagrados, garantindo a originalidade deles. Segundo Petter (2010:12), “mais tarde, os gramáticos hindus, entre os quais Panini, dedicaram-se a descrever minuciosamente sua língua, produzindo modelos de análise que foram descobertos pelo Ocidente, no final do século XVIII.”

De acordo com Neves (2002:18-24), na Grécia, a gramática se ligou à filologia que é, etimologicamente, “amor ao logos”, “amor ao discurso”. Interessava aos filósofos, como Sócrates, comentar e interpretar o discurso dos sábios, isto é, tentar entender o que realmente estava por trás desses discursos, “criar” os próprios conceitos e, assim, formar e ampliar o conhecimento e a cultura, entender a realidade, o contexto, a origem e a finalidade de tudo.

No período helenístico, o filólogo deixou de ser aquele que se dedicava à interpretação do discurso dos sábios, aquele que adotou uma postura de criador de conhecimento e se configurou em um preservador. Acrescenta Neves que,

em contraste com a época helênica, época de criação em que floresceram a filosofia e a literatura, o que se busca, agora, é preservar. (...) a cultura a se preservar está na literatura arte (poetas e mestres da retórica), a que tem brilho de expressão, aquela cuja leitura conduz ao belo falar. Filólogo é, pois, aquele que sente a correção e a beleza, e as estuda em obras exemplares. Assim, o filólogo não representa uma classe especial de doutos; ele é simplesmente o que se interessa pela literatura, o que lê muito. Filólogo é o que ama — e, porque ama, trabalha por preservar — a cultura que o espírito helênico soube construir e que a linguagem fixou. (*Ibidem*, p. 20)

Nesse mesmo contexto de recriação e preservação da cultura helênica, é que a educação assumiu a forma de ensino e aprendizagem, adotando essa cultura como modelo para a ciência e as artes em geral. O filólogo passa a amar e estudar o passado, a apreciar a beleza da linguagem dita como modelo e o usuário assume o papel de aprendiz que, segundo a autora, é o que

dirige, especialmente as atividades do *gramatikós*. Ele é que como *kritikós*, julga as obras do passado, procura suas virtudes e seus possíveis vícios e os aponta aos usuários com a finalidade maior de expor e oferecer modelos. Essa exposição dos modelos, necessariamente desce à explicitação do sistema; metodicamente se estudam, um a um, seus elementos; metodicamente se descrevem as estruturas. (*Ibidem*, p. 21)

Varrão aparece com a mesma motivação dos gregos, destacando-se entre os latinos e procura definir a gramática como ciência e como arte. Mais adiante, os estudiosos da Idade Média consideraram a gramática como una e universal, ou seja, as regras gramaticais são as mesmas para a descrição de qualquer língua. No século XVI, a motivação de ordem religiosa, em função da Reforma, fez com que houvesse a tradução dos livros sagrados para muitas línguas, inclusive em 1502 surge o dicionário poliglota de Ambrosio Calepino. Os dois próximos séculos apresentam a gramática de Port Royal, cujos nomes principais, Lancelot e Arnaud, seguem a mesma preocupação dos antigos, demonstrando que “a linguagem se funda na razão, é a imagem do pensamento e que, portanto, os princípios de análise estabelecidos não se prendem a uma língua particular, mas servem a toda e qualquer língua.” (PETTER, 2010:12)

O século XIX inaugurou uma nova fase de estudos — a comparação. “É nesse período que se desenvolve um método histórico, instrumento importante para o florescimento das gramáticas comparadas e da Linguística Histórica” (*Ibidem*, p.12). A metodologia utilizada era a análise dos fatos observados. É esse o estudo que vai evidenciar que a língua é um organismo vivo, que se modifica, se altera, independente da vontade humana. O destaque dessa época é o estudioso Franz Bopp que publica, em 1816, a sua obra sobre o sistema de conjugação do sânscrito comparado ao grego, ao latim, ao persa e ao germânico, considerada o marco do surgimento da Linguística Histórica por meio do método histórico-comparativo. É no século XX, a partir de Saussure que a Linguística passa a ser reconhecida como estudo científico, centrada na observação dos fatos da língua, em especial, da língua falada. (*ibidem*, p.12-13)

Segundo Koch (2010:7-11), na década de 1960, surge a Linguística do Texto que desloca o objeto de estudo da frase para a sequência dos enunciados — análise transfrástica. Na década de 1970, as atenções se voltam para as gramáticas de texto, afinal, “um texto não é simplesmente uma sequência de frases isoladas, mas uma unidade linguística com propriedades estruturais específicas”. A partir de 1980 as Teorias do Texto apresentam diversas vertentes como a Análise do Discurso, a Linguística de Texto, Análise Crítica do Discurso, Teoria da Estrutura do Texto, Teoria de Texto e a Linguística Textual.

Todas essas teorias do texto desenvolvidas refletem a necessidade reconhecida pelos linguistas de “ir além da abordagem sintático-semântica, visto ser o texto a unidade básica de comunicação / interação humana”. A língua deixa de ser estudada como sistema autônomo para ser estudada no seu funcionamento “nos processos comunicativos de uma sociedade concreta” (Koch, 2009:13).

A Pragmática se ocupa das “relações entre a língua e seus usuários e, portanto, da ação que se realiza na e pela linguagem” (Koch, 1998:11). São observados elementos que constituem o texto e que antes eram desconsiderados pelo estudo da língua como sistema. Consequentemente surge a linguística do discurso que, segundo a autora, é

uma linguística que se ocupa das manifestações linguísticas produzidas por indivíduos concretos em situações concretas, sob determinadas condições de produção (...). O que se visa, então, é descrever e explicar a inter(ação) humana por meio da linguagem, a capacidade que tem o ser humano de interagir socialmente por meio de uma língua, das mais diversas formas e com os mais diversos propósitos e resultados. (*Ibidem*, p.11-12)

1.2 Síntese da história dos estudos linguísticos no Brasil:

No Brasil, desde o início, a língua tem sua formação sob constantes variações como decorrência da colonização e da imposição da língua portuguesa, das influências indígenas (língua geral), sobretudo do tupi, e do latim. Por volta de 1750, o Marquês de Pombal instituiu o uso obrigatório do português no Brasil com a reforma do ensino do português em Portugal e suas colônias. Entretanto, no Brasil, o português só passa a fazer parte dos currículos escolares no final do século XIX. Segundo Bezerra (2005:37):

O que havia antes era o ensino de Português para a alfabetização, após isso, o grupo social que continuava os estudos era da classe mais abastada, de elite, que tinha práticas de leitura e de escrita em seu meio social, que falava uma variedade da língua tida como culta, de prestígio, a mesma que a escola usava e queria ver sendo usada. Assim, ensinar Português era levar ao conhecimento (ou reconhecimento) dos alunos as regras gramaticais, de funcionamento dessa variedade linguística de prestígio.

Portanto, após a reforma do Marquês de Pombal, além de ser obrigatório ler e escrever em português, passou-se a estudar a gramática portuguesa, além da retórica e da poética. “Somente no final do império, essas três disciplinas unificaram-se numa só disciplina que passou a se chamar Português”. (Silva & Cyranka, 2009:273).

O ensino do Português elitizado persiste até o século XX, na década de 40, enfatizando a gramática, a retórica e a poética, tendo em vista os interesses culturais e sociais da época. “Os manuais didáticos da época apresentavam coletâneas de textos e bastante gramática, buscando preservar o ‘bom gosto literário’ e o ‘purismo linguístico’ dos letrados com autores consagrados e modelos que deveriam ser imitados”. (*Ibidem*, p. 274)

As mudanças no ensino do português começam a ocorrer a partir dos anos 50 com a democratização da escola, atendendo às reivindicações do povo que exigiu o direito de estudar como a elite. De acordo com Soares (2001:149-155), “democratiza-se a escola, e já não são apenas os filhos da burguesia que povoam as salas de aula, São também os filhos dos trabalhadores - nos anos 60, o número de alunos no ensino médio quase triplicou, e duplicou no ensino primário”.

Em consequência dessa democratização da escola, a seleção de professores torna-se maior e menos rigorosa em função da grande demanda emergente e a escola depara-se com o problema da depreciação da função docente, “conduzindo ao rebaixamento salarial e,

consequentemente, a precárias condições de trabalho, o que obriga os professores a buscar estratégias de facilitação da sua função docente. Uma delas é transferir ao livro didático a tarefa de preparar aulas e exercícios” (SOARES, 2002:167).

Assim, dependente do livro didático, o ensino da língua portuguesa continuou a orientar-se por uma concepção da língua como sistema, continuou a ser ensino sobre a língua, quer como ensino de gramática normativa, quer como leitura de textos para conhecimento e apropriação da língua padrão (SOARES, 2001:154).

Somente na segunda metade dos anos 80 é que começaram a alterar fundamentalmente essa situação. A autora ressalta que foram

introduzidas nos currículos de formação de professores a partir dos anos 60, inicialmente, a Lingüística, mais tarde, a Sociolingüística, ainda mais recentemente, a Lingüística Aplicada, a Psicolingüística, a Lingüística Textual, a Pragmática a Análise do Discurso, só nos anos 90 essas ciências começam a chegar à escola, "aplicadas" ao ensino da língua materna. (*Ibidem*:154)

Bagno et.al. (2002:7-12), ao compararem as situações linguísticas e educacionais de três países com realidades bem diferentes como o Brasil, Grã-Bretanha e o Quebec, identificaram uma série de elementos comuns entre eles sobre as necessidades urgentes no ensino da língua materna: 1º) a escola não pode deixar de tratar dos fenômenos da variação linguística, depois da democratização do ensino na década de 60, citada anteriormente, e do surgimento e desenvolvimento da sociolingüística; 2º) o papel da escola é promover e dar as condições para o ininterrupto e constante letramento dos alunos; 3º) os autores concordam que “não se criou um corpo de noções, conceitos e métodos nítidos e precisos que permitam a aplicação desses avanços ao ensino da língua na escola”. Nesse sentido, ressalta Bagno que

o ensino de língua no Brasil, neste início de século XXI, se encontra numa nítida fase de transição. A maioria dos professores que estão se formando agora já tem consciência de que não é mais possível simplesmente dar as costas a todas as contribuições da ciência linguística moderna e continuar a ensinar de acordo com os preceitos e preconceitos da Gramática Tradicional. Por outro lado, ainda não sabem de que modo concretizar essa consciência em prática de sala de aula. (*Ibidem*, p. 11)

De acordo com o autor, a lacuna entre a teoria e a prática perpetua-se, contudo é necessário refletir se a maioria dos professores que estão se formando realmente estão

conscientes das necessidades atuais da escola como um todo e do ensino da língua especificamente; se conseguem espaço adequado na escola para atuar conforme aprenderam ou são intimidados pelos colegas mais antigos; e, sobretudo, se a responsabilidade é somente dos professores ou a maioria das universidades ainda não reformulou, de fato, suas grades curriculares de forma a atender às necessidades do ensino.

A breve síntese mostra que o século XX, além de ser o século das grandes mudanças socioeconômicas, ideológicas e culturais, o século das grandes guerras mundiais, da indústria bélica, da industrialização dos produtos, da constante e ininterrupta evolução das máquinas, da tecnologia, da informática, das descobertas da medicina e de grandes pesquisas e produções científicas das diversas áreas, também é o século das grandes mudanças no sistema educacional em função do contexto. Desde a democratização do ensino, a escola tem buscado a contextualização da própria realidade, a transição de um sistema de ensino que, até então, era exclusivo da elite para um sistema de ensino direcionado a todas as classes sociais.

Nesse sentido, o ensino da língua portuguesa requer a consolidação de todas as conquistas teóricas voltadas para a prática de forma a assegurar ao indivíduo, ao longo de todos os anos escolares, o direito de aprender a própria língua, de saber usá-la em todas as suas variações, ser educado linguisticamente, tornar-se, como disse Bechara (1986:13), “um poliglota na própria língua”.

1.3 Educação Linguística: considerações importantes:

As considerações feitas a seguir são resultantes de estudos e discussões do Grupo de Pesquisa em Educação Linguística (GPEDULING), ligado à linha de pesquisa Leitura, Escrita e Ensino da Língua Portuguesa do Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Tornar-se um “poliglota na própria língua” deveria ser um objetivo comum de todos os falantes, motivados, sobretudo, pela escola, lugar fundamental do aprendizado. No entanto, não é tão simples assim. Ao contrário, a prática pedagógica enfrenta dois grandes desafios: o primeiro, a resistência à mudança — são inúmeros os professores que continuam ensinando a língua como um sistema fechado em regras gramaticais; e, o outro, as

interpretações equivocadas das teorias linguísticas ou pela formação de qualidade insatisfatória ou pelo próprio desinteresse do professor.

O conceito de Educação Linguística vem sendo formulado e utilizado na escola, na medida em que pesquisadores e professores demonstram interesse na mudança do ensino da língua portuguesa, no entanto, não se trata de uma novidade como pontua Bechara (1986:8),

O título educação linguística não é novo nem cedo conseguiu impor-se tal como hoje se procura entender. Começou por merecer certa preocupação entre os linguistas, passando depois a ser considerado entre pedagogos e professores, como um domínio puramente técnico-didático. Hoje se constitui num promissor campo de pesquisa e de resultados para a linguística e a educação.

A Educação Linguística é, ao mesmo tempo, área de pesquisa e processo de ensino-aprendizagem. É por meio dela que o indivíduo aprende, desenvolve e amplia tanto a língua materna quanto as demais existentes que tenha a necessidade ou objetivo de aprender. Segundo PALMA, et.al. (2008:215),

a EL é entendida não só como processo de ensino e aprendizagem que visa tornar o indivíduo capaz de utilizar a língua materna, conscientemente, nas diferentes situações comunicativas presentes na vida em sociedade, como forma de possibilitar seu desenvolvimento integral, garantindo-lhe a cidadania plena, mas também é considerada como área de pesquisa em relação ao ensino da língua materna

Além disso, é por meio da EL que o indivíduo é inserido no universo amplo e diversificado da linguagem. De acordo com Travaglia (2007:23):

uma educação linguística é necessária, importante e fundamental para as pessoas viverem bem em uma sociedade e na cultura que se veicula por uma língua e configura essa língua por meio de um trabalho sócio-histórico-ideológico que estabelece tanto os recursos da língua como regularidades a serem usadas para comunicar quanto os significados/sentidos que cada recurso é capaz de pôr em jogo em uma interação comunicativa.

No que se refere à EL como processo de ensino-aprendizagem, é importante destacar que esse processo é, ao mesmo tempo, formal e informal. O processo formal de aprendizagem acontece na escola e o processo informal que compreende a maior quantidade

de registros tanto da fala quanto da escrita, ou seja, todas as interações verbais e situações comunicativas com a família, os amigos, o trabalho, a própria escola, as redes sociais, as cartas e e-mails, os telefonemas, o bate-papo, enfim o uso da língua e da linguagem no cotidiano do indivíduo que está sempre em constante formação linguística, sendo a sua primeira escola a família. De acordo com Bagno, (2002:18),

é possível dizer que a educação linguística de cada indivíduo começa logo no início de sua vida, quando, em suas interações com a família, adquire sua língua materna. Neste processo, que prossegue ao longo de toda a infância e mesmo além, a pessoa vai aprendendo as normas de comportamento linguístico que regem a vida dos diversos grupos sociais, cada vez mais amplos e variados, em que ela vai ser chamada a se inserir.

E o primeiro espaço de confronto linguístico encontrado pela criança é a escola. Além de aprender a ler e a escrever, descobre que o mundo da linguagem é bem maior do que ela aprendeu na família, que existem outros falares e, gradativamente, é exposta a outras variantes tanto na modalidade oral quanto na modalidade escrita, inclusive a variante padrão da língua. A partir da escola, inicia-se o processo formal da EL que, segundo o autor, tem como principais elementos constitutivos:

o desenvolvimento ininterrupto das habilidades de ler, escrever, falar e escutar; o conhecimento e reconhecimento da realidade intrinsecamente múltipla, variável e heterogênea da língua, realidade sujeita aos influxos das ideologias e dos juízos de valor; e a constituição de um conhecimento sistemático sobre a língua, tomada como objeto de análise, reflexão e investigação. (*Ibidem*, 2002:18)

Todavia, é fundamental que tais elementos sejam articulados a partir de um dos pressupostos fundamentais da EL: “a necessidade de que deve ser respeitado o saber linguístico prévio de cada um, garantindo-lhe o curso na intercomunicação social, mas também não lhe furta o direito de ampliar, enriquecer e variar esse patrimônio inicial.” (BECHARA, 1986: 11,12)

Em termos práticos, na escola, a EL visa à formação linguística integral do aprendente-ensinante, isto é a sua cidadania plena. Para tanto, exige dele a prática constante de atividades significativas como sugere Travaglia (2007:26):

A educação linguística deve ser entendida como o conjunto de atividades de ensino/aprendizagem, formais ou informais, que levam uma pessoa a conhecer o maior número de recursos da sua língua e a ser capaz de usar tais

recursos de maneira adequada para produzir textos a serem usados em situações específicas de interação comunicativa para produzir efeito(s) de sentido pretendido(s). A educação linguística permite saber as condições linguísticas da significação e, portanto, da comunicação, uma vez que só nos comunicamos quando produzimos efeito(s) de sentido entre nós e nossos interlocutores. A educação linguística deve, pois, possibilitar o desenvolvimento do que a Linguística tem chamado de competência comunicativa, entendida como a capacidade de utilizar o maior número possível de recursos da língua de maneira adequada a cada situação de interação comunicativa. Portanto, a educação linguística trata de ensinar os recursos da língua e as instruções de sentido que cada tipo de recurso e cada recurso em particular é capaz de pôr em jogo na comunicação por meio de textos linguísticos.

De acordo com Palma e Turazza (2014a:310), o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendentes-ensinantes é o eixo articulador da EL, “a qual engloba várias competências (a linguística, a estratégica, a textual-discursiva, a semiológica, a sociolingüística, a competência literária e, atualmente, já se propõe a digital)”.

Isto é, a competência comunicativa refere-se à habilidade do usuário em relação ao uso do sistema linguístico de forma adequada nas diferentes situações comunicativas, o que inclui o conhecimento do léxico, da sintaxe, da semântica, do contexto, dos interlocutores, das regras de interação para determinado discurso e demais recursos linguísticos.

Portanto, para a EL ser alcançada, os aprendentes-ensinantes devem ser colocados em situações reais de aprendizagem dos recursos da língua, o que pressupõe o trabalho com gêneros textuais, considerando que “toda manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero” (Marcuschi, 2008:154).

1.4 Educação Linguística: concepção de linguagem e o estudo dos gêneros textuais:

A concepção de linguagem adotada pela EL é a sociocognitivo-interacionista, pois ela considera os processos cognitivos (mentais e sociais) humanos, o ambiente e a interação. De acordo com Koch (2009:31), na base da atividade lingüística está a interação e o compartilhar de conhecimentos e de atenção; os eventos lingüísticos não são a reunião de

vários atos individuais independentes. São, ao contrário, uma atividade que se faz com os outros, conjuntamente.

Segundo a autora, “as abordagens interacionistas consideram a linguagem uma ação compartilhada que percorre um duplo percurso na relação sujeito/realidade e exerce dupla função em relação ao desenvolvimento cognitivo: intercognitivo (sujeito/mundo) e intracognitivo (linguagem e outros processos cognitivos)”. (*Ibidem*, p.32)

Partindo dessa concepção interacional da linguagem, a EL adota a visão de que os sujeitos são atores/construtores sociais, o texto é o lugar da interação e os interlocutores, sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e por ele são construídos. Nesse sentido, acrescenta a autora que

a produção de linguagem constitui atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos lingüísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer não apenas a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia), mas a sua reconstrução – e a dos próprios sujeitos – no momento da interação verbal. (*Ibidem*, p.33)

Como já foi dito, é na escola que ocorre o processo formal da educação linguística. De acordo com Tuson (2003: 77-78), “os alunos chegam à escola com um capital linguístico determinado e a escola contribui – ou deveria contribuir – para aumentar esse capital”, contudo, alerta que a escola pode tanto “reforçar a desigualdade, consolidando as estruturas hierárquicas da sociedade quanto denunciar e questionar essas estruturas e contribuir para a redução de certas desigualdades”

Nesse sentido, pontua a autora que a sociolingüística situa os diferentes elementos do uso linguístico e

de um ponto de vista ‘macro’, permite analisar e compreender as relações que existem entre língua, cultura e sociedade, relações complexas e dinâmicas que tem um reflexo direto na instituição escolar (...) e de um ponto de vista ‘micro’ proporciona instrumentos de análise da interação verbal quotidiana – dentro e fora da aula – integrando elementos socioculturais, lingüísticos e cognitivos. (*Ibidem*, p. 78)

Portanto, do ponto de vista metodológico, a EL deve privilegiar a elaboração de sequências didáticas que considerem esses dois pontos de vista (macro e micro) para que se

realize o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendentes-ensinantes, isto é, a capacidade de utilizar o maior número possível dos recursos linguísticos adequados às diversas interações verbais e situações comunicativas.

De acordo com a concepção sociocognitiva-interacionista que tem como objeto de estudo o desempenho linguístico dos interlocutores em dado contexto social, o aprendente-ensinante deve ser colocado, desde as séries iniciais, diante de situações reais de aprendizagem, isto é, diante de gêneros textuais que circulam na sociedade.

Razões como o fracasso da escola em relação à produção textual e à leitura fizeram com que as considerações bakhtinianas sobre os gêneros se tornassem também objeto de estudo para a prática do ensino da língua como interação verbal social.

Para Bakhtin (2003), o ensino da língua não pode ser realizado em um sistema fechado por meio de gramáticas e dicionários, antes deve ser realizado por meio da comunicação discursiva, por meio da interação verbal social, numa perspectiva dialógica da linguagem. Diz o autor que

a Língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. Nós assimilamos as formas da língua somente nas formas das enunciações e justamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas. Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas). (Bakhtin 2003, p. 282 - 283)

A partir dessas considerações, surgem os estudos sobre gêneros do discurso em uma concepção sócio-histórica e ideológica da linguagem. Bakhtin (2003) estabelece que, na interação verbal, o discurso não é neutro, pois sempre se remete a outras vozes, outros discursos carregados de sentido. Acrescenta que a língua é muito mais que a junção de signos linguísticos, é contaminada de ideologias e condicionada a atividades e acontecimentos sociais. Para ele, língua e discurso são sinônimos ao se apresentarem como fenômenos sociais determinados pelos falantes, pelos atos, pelas esferas sociais e valores ideológicos, morais e éticos, e distingue a língua-sistema, vista como objeto da linguística, da língua-discurso, voltada para as relações dialógicas.

O autor refere-se a enunciado como discurso, constituído nas relações dialógicas e a texto como um fenômeno sociodiscursivo, pois acontece significadamente num determinado momento histórico, passando a ter relações de sentido. Assim, não se pode pensar em enunciado sem a situação social, a palavra isolada ganha sentido dentro do enunciado, portanto o fenômeno de comunicação social é determinado pelas relações sociais. Ele afirma que

Um enunciado isolado e concreto sempre é dado num contexto cultural e semântico-axiológico (científico, artístico, político etc.) ou no contexto de uma situação isolada da vida privada; apenas nesses contextos o enunciado isolado é vivo e compreensível: e ele é verdadeiro ou falso, belo ou disforme, sincero ou malicioso, franco, cínico, autoritário e assim por diante. Não há enunciados neutros. (Bakhtin, 1998:46)

Os gêneros do discurso são definidos pelo Círculo de Bakhtin como formas de discurso social, formas de um todo, tipos de interação verbal, que, para Bakhtin, são tipos relativamente estáveis de enunciado, estabelecendo uma relação dialética entre os gêneros e os enunciados, entretanto não se pode confundir com a noção de sequências textuais. Segundo Rodrigues (2005: 164), em seus estudos sobre o conceito de gêneros de Bakhtin,

(...) sua noção de gênero como tipo de enunciado não é das seqüências textuais, nem o resultado de um taxionomia ou princípio de classificação científica, mas tipificação social dos enunciados que apresentam certos traços comuns, que se constituíram historicamente nas atividades humanas, em uma situação de interação relativamente estável, e que é reconhecida pelos falantes.

A autora acrescenta que deve ser considerada a correlação existente entre os gêneros e as esferas de atividade e comunicação humana, ou seja, as situações de interação numa esfera social. O gênero se constitui e funciona na situação social de interação, está vinculado à uma situação comunicativa, à uma esfera social e à uma finalidade discursiva. Portanto, para ela,

cada enunciado, visto sob a ótica de acontecimento, é único e caracteriza-se por três momentos constitutivos vinculados que, por um processo de abstração, podem ser decompostos em: tema (referido a objetos [objetos do discurso]) e sentidos (outros enunciados), estilo verbal (seleção dos recursos léxicos, fraseológicos e gramaticais da língua) e construção composicional (procedimentos composicionais para a organização, disposição e acabamento da totalidade discursiva e da relação dos participantes da comunicação discursiva). (*Ibidem*, p. 167)

É possível concluir que Bakhtin define os gêneros com seus propósitos comunicativos como tipos temáticos, estilísticos e composicionais dos enunciados singulares, que se moldam de acordo com a atividade humana e não como uma construção de enunciados livre das formas da língua.

1.5 Educação Linguística e os PCNs para o 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental:

No curso da história apresentado no início desse capítulo, intensificaram-se cada vez mais as pesquisas sobre o ensino de um modo geral. O Brasil incorporou boa parte das teorias disseminadas em especial na Europa na tentativa de atender à demanda da educação em função das constantes mudanças do século XX, sobretudo em função da formação de cidadãos.

Nesse sentido, para regularizar o ensino no país, foram elaborados os PCNs. O grande desafio era organizar e revisar os currículos escolares, objetivando atender às necessidades do Brasil que é, por excelência, o país das diversidades em razão de sua extensão territorial, colonização, imigração e outros aspectos regionais, culturais, políticos e ideológicos. Tornou-se urgente a necessidade de “referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras [...] e criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania” (PCNs, 1998:5)

Na opinião de ROJO (2006:27), os PCNs “representam um avanço considerável nas políticas educacionais brasileiras em geral e, em particular, no que se refere aos PCNs de Língua Portuguesa, nas políticas lingüísticas contra o iletrismo e em favor da cidadania crítica e consciente”.

Especificamente para o 3º e o 4º ciclos do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries), os PCNs objetivam a organização de atividades que desenvolvam no aprendente-ensinante o domínio da expressão oral e escrita em situações comunicativas concretas, levando em consideração

a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação aos destinatários); destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto,

operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical”. (PCNs, 1998:49)

Essas atividades devem propiciar a reflexão de todos os recursos necessários para a produção oral e/ou escrita dos gêneros, desde os recursos utilizados pelo autor do texto — e isso inclui os elementos gramaticais — até sua forma, situação, condição de produção e suporte. A atividade mais importante, segundo os PCNs, é a de

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

Sendo a linguagem uma atividade discursiva, a reflexão gramatical também deverá se preocupar com a atividade discursiva, servindo de apoio para a produção e interpretação de textos, disponibilizando ao aprendente-ensinante a compreensão e identificação dos recursos linguísticos utilizados em determinado gênero ou situação comunicativa. Nesse caso, os conteúdos deverão ser selecionados meticulosamente pelo ensinante-aprendente para que possam fazer sentido para o aprendente-ensinante dentro do processo de ensino-aprendizagem e não responderem “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.” (*Ibidem*, p. 29)

A reflexão gramatical eficaz acontece a partir do momento em que os conteúdos são selecionados em função das necessidades dos aprendentes-ensinantes para a interação oral ou escrita com os textos que circulam, sendo estes de menor ou maior complexidade, de outras variedades linguísticas e de diversas situações comunicativas. O ensinante-aprendente deve desenvolver sua prática a partir da “reflexão produzida pelos alunos mediante a utilização de uma terminologia simples e se aproximar, progressivamente, pela mediação do professor, do conhecimento gramatical produzido.” (*Ibidem*, p. 29)

No início do documento oficial dirigido ao 3º e 4º ciclos do ensino fundamental, foram elencadas algumas críticas em relação ao ensino tradicional da língua portuguesa. O quadro comparativo⁴ a seguir foi elaborado para uma melhor visualização dessas críticas em confronto com os pressupostos para o ensino na perspectiva da EL (à direita):

Críticas ao ensino tradicional da língua portuguesa, segundo os PCNs	O ensino da língua portuguesa, na perspectiva da EL prevê
1ª) a desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos	1ª) a consideração dos conhecimentos prévios do aprendente-ensinante;
2ª) a excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto;	2ª) o desenvolvimento de atividades de leitura e produção de textos a partir de gêneros textuais que circulam na sociedade;
3ª) o uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais;	3ª) o uso do texto integral, aproveitando tudo o que ele pode desenvolver cognitivamente no aprendente, respeitando suas especificidades, utilizando a gramática como reflexão do uso da língua naquela situação específica;
4ª) a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão;	4ª) a valorização da questão das variedades linguísticas, não discriminando ou privilegiando esta ou aquela, mas ampliando o conhecimento linguístico do aprendente-ensinante também no que diz respeito à norma padrão;
5ª) o ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas;	5ª) o ensino da metalinguagem de forma contextualizada, em atividades reflexivas sobre os múltiplos recursos da língua;
6ª) a apresentação de uma teoria gramatical inconsistente — uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada.	6ª) o ensino da gramática a partir da tríade “uso→reflexão→uso, ou seja, uma gramática consistente que permite ao aprendente-ensinante ver sentido na sua análise.

⁴ O quadro sinóptico foi produzido da seguinte maneira: a primeira coluna representa uma transcrição literal das críticas ao ensino da língua portuguesa, presentes na pág. 18 dos PCNs e na segunda coluna, algumas considerações sobre o ensino da língua portuguesa segundo a perspectiva da EL com bases nas leituras feitas que confrontam essas críticas, ou seja, uma tentativa de mostrar que a EL procura resolver essas imperfeições sobre o ensino da língua portuguesa apontadas pelos próprios documentos oficiais.

Tal confronto não representa uma adversidade do velho com o novo ou o total desprezo do ensino tradicional em função da EL. A comparação sugerida representa a tentativa de refletir sobre o que ainda falta nas aulas de Língua Portuguesa para que se atinjam os objetivos do ensino da língua na escola.

Nesse sentido, a proposta de Magda Soares parece abarcar as necessidades urgentes das aulas de língua materna para que se alcancem os objetivos transcritos a seguir:

- (1) Promover práticas de oralidade e de escrita de forma integrada, levando os alunos a identificar as relações entre oralidade e escrita.
- (2) Desenvolver as habilidades de uso da língua escrita em situações discursivas diversificadas em que haja: motivação e objetivo para ler textos de diferentes tipos e gêneros e com diferentes funções; motivação e objetivo para produzir textos de diferentes tipos e gêneros, para diferentes interlocutores, em diferentes situações de produção.
- (3) Desenvolver as habilidades de produzir e ouvir textos orais de diferentes gêneros e com diferentes funções, conforme os interlocutores, os seus objetivos, a natureza do assunto sobre o qual falam ou escrevem, o contexto, enfim, as condições de produção do texto oral ou escrito.
- (4) Criar situações em que os alunos tenham oportunidades de refletir sobre os textos que lêem, escrevem, falam, ouvem, intuindo, de forma contextualizada, a gramática da língua, as características de cada gênero e tipo de texto, o efeito das condições de produção do discurso na construção do texto e de seu sentido.
- (5) Desenvolver as habilidades de interação oral e escrita em função e a partir do grau de letramento que o aluno traz do seu grupo familiar e cultural, uma vez que há uma grande diversidade nas práticas de oralidade e no grau de letramento entre os grupos sociais a que os alunos pertencem — diversidade na natureza das interações orais e na maior ou menor presença de práticas de leitura e de escrita no cotidiano familiar e cultural dos alunos. (apud Bagno, 2002: 56-57)

Portanto, educar linguisticamente um indivíduo, levá-lo à competência comunicativa plena não é uma tarefa simples e exige, sobretudo, professores com formação adequada, capaz de transpor para a prática pedagógica as conquistas realizadas na educação linguística como campo de pesquisa.

1.6 Educação linguística e a formação do professor:

Como já foi dito, a EL é, ao mesmo tempo, processo de ensino e aprendizagem e área de pesquisa, portanto abrange os conhecimentos linguísticos que englobam os saberes

científicos, os saberes a serem ensinados e os saberes ensinados. Sob esse aspecto, Palma et.al. 2008: 224 declaram que

a formação do professor de língua materna competente deve estar assentada em dois tipos de conhecimento: os saberes científicos e os saberes a serem ensinados. Os primeiros englobam o saber declarativo, ou seja, aquele que focaliza os conhecimentos que o profissional deve dominar para poder fazer. Os segundos são os saberes processuais, que são os conhecimentos de processos que o profissional deve dominar para o seu fazer. Na escola básica e média, eles são retomados e devem ser internalizados pelos aprendentes.

De acordo com os autores, os pressupostos da EL para a formação do professor abarcam as quatro pedagogias: oralidade, leitura, escrita e léxico-gramatical e, para todas elas, deverão ser aplicados os seguintes aspectos: 1º) a base teórica (conhecimento científico); 2º) a base aplicada (conhecimento a ser ensinado); e 3º) a base linguística (a pedagogia léxico-gramatical que deve fundamentar as demais pedagogias).

Há de se destacar que, na base aplicada, encontra-se o que os autores chamam de elemento central da educação linguística: a transposição didática. Por transposição didática entende-se “a ação de fabricar artesanalmente os saberes, tornando-os ensináveis, exercitáveis e passíveis de avaliação no quadro de uma turma, de um ano, de um horário, de um sistema de comunicação e trabalho” (PERRENOUD, 1993:25)

De acordo com Polidoro & Stigar (2009:153-154), a noção de transposição didática surge com Michel Verret em 1975 e dez anos depois, Yves Chevallard rediscute o termo e conceitua-o como “o trabalho de fabricar um objeto de ensino, ou seja, fazer um objeto de saber produzido pelo sábio (o cientista) ser objeto do saber escolar.

Nesse sentido, a transposição didática pode ser entendida, “como a passagem do saber científico ao saber ensinado, entretanto os autores ressaltam que não se trata de uma mudança de lugar do saber mas sim, “um processo de transformação do saber, que se torna outro em relação ao saber destinado a ensinar.” (*Ibidem* p. 154)

É importante considerar a distância entre o saber científico, saber a ensinar e o saber ensinado. Segundo Menezes (2004:24), “o professor nem sempre (quase nunca na verdade) terá acesso ao saber original, mas à sua adaptação/deformação, através dos manuais de ensino e livros didáticos, e ainda será responsável por mais uma etapa nessa adaptação, que

acontecerá no seio da relação didática e que Chevallard chamou de trabalho interno de transposição didática”.

A fluidez da transposição didática depende de dois outros aspectos pedagógicos importantes: o contrato didático e a situação didática. Segundo Brousseau (2013:92-94), o conceito de contrato didático surgiu por volta de 1980 na área dos estudos matemáticos e propôs um modo novo de ensinar a partir de três paradoxos: o paradoxo fundamental que esclarece ao estudante a finalidade do conhecimento a ser adquirido; o paradoxo da devolução a produção pessoal, isto é, o aprendente-ensinante deve apropriar-se das próprias conclusões, apoiado em referências, mas com liberdade de pensar; e o paradoxo do pensamento teleológico, “o professor exige que os alunos percebam os resultados futuros das reflexões que devem adquirir para guiar seu raciocínio durante o aprendizado”.

De acordo com Palma e Turazza (2014b:47), o contrato didático

pressupõe um conjunto de regras que determinam de forma explícita, mas, sobretudo, de modo implícito, a atuação dos envolvidos na situação didática, bem como aponta a forma da justificação de atos entre eles. Deve evidenciar os acordos necessários ao bom andamento do processo de ensino e de aprendizagem, como por exemplo, o cumprimento de horário, de prazos de entrega de trabalhos, de critérios de avaliação, entre outros.

Por situação didática é possível entendê-la como o cenário do processo de ensino e de aprendizagem, como destacam os autores ao citarem a teoria de Brousseau:

(...) o conjunto de relações estabelecidas explicitamente e ou implicitamente entre um aluno ou um grupo de alunos, num certo meio, compreendendo eventualmente instrumentos e objetos, e um sistema educativo (o professor) com a finalidade de possibilitar a este aluno um saber constituído ou em vias de constituição (...) o trabalho do aluno deveria, pelo menos em parte, reproduzir características do trabalho científico propriamente dito, como garantia de uma construção efetiva de conhecimentos pertinentes. (Palma et.al. 2008:227)

A situação didática aproxima o aprendente-ensinante da pesquisa, propiciando-lhe questionar e testar conjecturas, formular e provar hipóteses, construir modelos, conceitos e teorias, socializar resultados e respostas sobre os problemas. Portanto, ao realizar a transposição didática dos saberes ensináveis, o ensinante-aprendente deve estabelecer tanto o contrato didático quanto a situação didática.

No caso da disciplina escolar, língua portuguesa, o ensinante-aprendente não pode ficar optando entre ensinar gramática ou texto, oralidade ou escrita ou questionar este ou aquele material didático. O importante é dominar as quatro pedagogias fundamentais da disciplina: oralidade, leitura, escrita e léxico-gramatical e, a partir delas, desenvolver as competências e habilidades necessárias para enriquecer sua prática pedagógica, independente do sistema no qual está inserido.

Palma, et. al. (*Ibidem*, p. 225-226), elencaram para cada pedagogia suas especificidades. São elas:

a) Pedagogia da oralidade

- ✓ refletir sobre a língua oral e o seu ensino;
- ✓ compreender que o oral é um meio de aprendizagem da língua e de desenvolvimento cognitivo;
- ✓ saber distinguir o discurso oral formal e o discurso oral informal;
- ✓ saber adaptar o discurso às características do conteúdo e do referente;
- ✓ saber desenvolver as competências orais nos aprendentes.

b) Pedagogia da leitura

- ✓ refletir sobre a leitura e o seu ensino subsidiado por conhecimentos científicos atuais sobre o tema. Como prática social na sociedade moderna;
- ✓ tornar o aprendente, por meio da leitura, capaz de desenvolver capacidades afetivas e intelectivas;
- ✓ saber pôr em práticas modalidades de leitura de forma a ser o aprendente a resolver problemas;
- ✓ criar condições para que o aprendente tenha motivação para a leitura;
- ✓ fomentar no aprendente a autonomia e a competência leitora.

c) Pedagogia da escrita

- ✓ refletir sobre a importância da escrita como prática social na sociedade moderna;

- ✓ adquirir as bases teóricas que permitam ultrapassar o empirismo tateante que caracteriza, em muitos casos, a prática pedagógica no domínio da escrita;
- ✓ tornar o aprendente capaz de produzir textos escritos, considerando-os não como atividade escolar, mas como prática social efetiva;
- ✓ criar condições para que o aprendente desenvolva sua competência escritora por meio da intervenção pedagógica com base na hierarquia de problemas;
- ✓ tornar o aprendente capaz de progredir em termos da produção escrita, por intermédio dos meios de intervenção.

d) Pedagogia léxico-gramatical

- ✓ refletir sobre a seletividade e uso dos recursos léxico-gramaticais nas produções lingüísticas;
- ✓ tornar o aprendente capaz de reconhecer a importância do funcionamento lexical, seja na produção oral, seja na escrita, seja no processo de leitura;
- ✓ tornar o aprendente capaz de reconhecer e utilizar adequadamente diferentes tipos de gramática, como a teórica (normativa e descritiva) e a reflexiva;
- ✓ tornar o aprendente capaz de realizar atividades epilinguísticas;
- ✓ tornar o aprendente capaz de realizar atividades metalingüísticas.

É oportuno destacar que Palma e Turazza (2014b:53) apontaram, além das quatro pedagogias descritas anteriormente, a pedagogia da literatura que, segundo as autoras, “trata da produção e compreensão do texto literário por meio de gêneros textuais típicos desse domínio discursivo, com o objetivo de capacitar o aprendente-ensinante na leitura/produção dessa variedade diafásica”.

Cada uma dessas pedagogias representa um ou mais objetos de estudos. Para este trabalho, a atenção estará voltada para a pedagogia léxico-gramatical. Todas as competências e habilidades elencadas neste item sugerem um cuidado especial com a transposição didática dos saberes científicos para os saberes a serem ensinados.

A EL não descarta nenhum aspecto pedagógico do processo de ensino-aprendizagem. Parte do respeito aos saberes linguísticos do falante e das especificidades da fala, inclusive o potencial de criar e difundir as variações de uma língua; a seguir, passa pela leitura, a grande responsável pela expansão da linguagem inicial e também pela ampliação da compreensão e visão de mundo do falante que agora se torna um aprendente-ensinante da própria língua. O próximo aspecto é a escrita, o aprendente-ensinante passa a registrar por meio de códigos o que fala, o que lê e o que entende, compondo textos, a partir de recursos linguísticos e estilísticos aprendidos ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Essa composição dos textos a partir dos recursos linguísticos exigirá do aprendente-ensinante uma aproximação da gramática para que ele possa conhecer tais recursos e desenvolver a competência linguística necessária para saber escolher, entre eles, quais são os adequados para determinada situação comunicativa. Nesse sentido, a gramática reflexiva, segundo capítulo deste trabalho, parece ser a mais adequada para ser trabalhada com o ensino básico na escola.

2. A GRAMÁTICA REFLEXIVA

O capítulo anterior encerra-se com a perspectiva da EL para a formação do professor que deve abarcar as quatro grandes pedagogias: oralidade, leitura, escrita e léxico-gramatical. O presente capítulo tratará dessa última que inclui o ensino da metalinguagem por meio de atividades reflexivas sobre os recursos da língua, isto é, o ensino da gramática.

Neste capítulo, serão brevemente abordados os seguintes tópicos: a importância do estudo gramatical; os tipos de gramática – para que o leitor possa compreender a relevância da gramática reflexiva no tratamento escolar; a conceituação e considerações sobre a gramática reflexiva; as sequências textuais (narrativa, descritiva, explicativa, dialogal, instrucional e argumentativa), expostas de forma sintética, caracterizadas e exemplificadas e, por fim, será focado o gênero textual “artigo de opinião”, proposto como produção final da sequência didática que encerra esta dissertação.

2.1 A importância do estudo gramatical:

A gramática é parte integrante do estudo da linguagem, colabora para a formação linguística do indivíduo e, por essa razão, não pode ficar aquém do processo de ensino-aprendizagem. Ao ensinante-aprendente cabe a missão de encontrar o caminho para que seu estudo produza sentido para o aprendente-ensinante, levando-o à consciência de que a gramática faz parte do desenvolvimento natural da linguagem humana. Sobre este aspecto, Neves (2002:17-18) destaca que

o animal homem estrutura seu pensamento em cadeias faladas. Codifica-as e decodifica-as porque, independentemente de alguém que anuncie isso, ele é senhor das regras que regem a combinação dos elementos das cadeias que tem a faculdade de produzir. A partir dessa faculdade que lhe dá sua natureza, o homem cumpre sua vocação de animal político comunicando-se com voz articulada que produz sentido e, assim, criando uma sociedade política.

A mesma autora se debruça no polêmico tema do tratamento escolar da gramática e afirma que

Uma das questões problemáticas é entender de que gramática se fala quando a perspectiva de exame é o tratamento escolar. Afinal, que “gramática” se tem trazido para dentro das salas de aula, e que “gramática” se há de oferecer ao aluno, se necessariamente a sistematização tem de passar pela reflexão, como acentuam modernamente os próprios documentos oficiais que procuram orientar as atividades escolares? (NEVES, 2009:17)

Antes de entender o que é a gramática reflexiva, faz-se necessário lembrar que não existe uma única gramática e que talvez, um dos motivos da grande dificuldade de se ensinar a reflexão gramatical seja a escolha do tipo de gramática.

2.2 Os tipos de gramática

Não existe apenas uma gramática. Isso significa que o ensinante-aprendente deveria saber qual é a gramática que está utilizando em suas aulas ou naquele conteúdo específico. É necessário saber escolher a mais adequada para determinado momento do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, Travaglia (2009:30) alerta que “é conveniente ter sempre em mente que há vários tipos de gramática e que o trabalho com cada um desses tipos pode resultar em trabalhos (atividades) completamente distintos em sala de aula para o atendimento de objetivos bem diversos”

Há uma certa distinção entre os estudiosos da língua ao elencarem os tipos de gramáticas existentes. Alguns propõem um maior número; outros, menor e assim por diante. Entre as classificações analisadas, foi escolhida para este trabalho a divisão proposta por Travaglia (2009:30-37) que apresentou onze tipos de gramática e as dividiu em quatro grupos distintos. O primeiro grupo é formado pelas três principais concepções de gramática: a normativa, a descritiva e a internalizada.

A gramática normativa estuda a variedade padrão, a norma culta, a norma oficial. O objeto de estudo é a língua escrita por entender que a língua falada obedece às mesmas regras. “... a gramática normativa apresenta e dita normas de bem falar e escrever, normas para a correta utilização oral e escrita do idioma, prescreve o que se deve e o que não se deve usar na língua.” (*Ibidem p. 30-31*).

Diferente da normativa, a gramática descritiva estuda a língua em cada uma de suas variedades. A partir de uma abordagem sincrônica descreve a estrutura de cada variedade

e o seu funcionamento, assim como suas formas e funções. Prefere observar a forma oral da variedade do que a forma escrita.

Bechara, em sua *Moderna Gramática Portuguesa*, chama a atenção para que não haja confusão entre gramática normativa e gramática descritiva:

A gramática descritiva é uma disciplina científica que registra e descreve (daí o ser descritiva, por isso não lhe cabe definir) um sistema lingüístico em todos os seus aspectos (fonético-fonológico, morfossintático e léxico). Cabe tão somente à gramática descritiva registrar como se diz numa língua funcional. (...) Cabe à gramática normativa, que não é uma disciplina com finalidade científica e sim pedagógica, elencar os fatos recomendados como modelares da exemplaridade idiomática para serem utilizados em circunstâncias especiais de convívio social. A gramática normativa recomenda como se deve falar e escrever segundo o uso e a autoridade dos escritores corretos e dos gramáticos e dicionaristas esclarecidos. (BECHARA, 2009:52)

A Gramática Internalizada ou competência linguística internalizada do falante é a gramática utilizada pelo falante de forma natural que acontece ao longo do seu desenvolvimento. Antes mesmo de ir para a escola, o falante já é capaz de dizer o que quer, quem é, o que pensa, é capaz de conversar sem problema algum de comunicação e esses dizeres já obedecem a uma lógica sequencial, a uma ordem dos termos da oração, inclusive configuram até concordâncias verbais e nominais. A essa capacidade natural de organização linguística do falante, dá-se o nome de gramática internalizada. Antunes (2009:26) afirma que

nada na língua, em nenhuma língua, escapa a essa gramática. Por isso é que se diz que não existe gramática fora da língua. Ou, ninguém aprende uma língua para depois aprender gramática. Qualquer pessoa que fala uma língua fala essa língua porque sabe a sua gramática, mesmo que não tenha consciência disso.

Nessa gramática, o foco não está na identificação do “certo e o errado” no uso da língua e sim no “adequado e inadequado” no uso de determinada variedade linguística, considerando a situação comunicativa, ou seja, analisando quais seriam os melhores recursos linguísticos em dada interação verbal.

O segundo grupo é formado pelas gramáticas implícita, explícita ou teórica e a reflexiva e “representam uma distinção muito produtiva na questão do ensino de gramática...” (TRAVAGLIA, 2009:33)

A gramática implícita, isto é, a competência linguística internalizada do falante inclui, de forma inconsciente, os vários níveis de constituição e funcionamento da língua. “... implícita, porque o falante não tem consciência dela, apesar de ela estar em sua mente e permitir que ele utilize a língua automaticamente, quando dela necessite para qualquer fim, em situações específicas de interação comunicativa.” (*ibidem*, p. 33)

No caso da gramática explícita ou teórica, o objetivo é estudar e explicitar a estrutura, a constituição e o funcionamento da língua, ou seja, explicitar e descrever a língua e o seu mecanismo. “Assim todas as gramáticas normativas e descritivas são gramáticas explícitas ou teóricas...” (*ibidem*, p. 33)

A gramática reflexiva ou gramática em explicitação representa, como o próprio nome diz, uma reflexão sobre o que está explícito na língua, ou seja, observações sobre o funcionamento da língua para poder entender o processo e interação das unidades e regras. “Parte, pois, das evidências linguísticas para tentar dizer como é a gramática implícita do falante, que é a gramática da língua.” (*ibidem*, p. 33)

O próximo grupo de gramáticas — contrastiva ou transferencial; geral e universal — possui um caráter sincrônico, pois nos três tipos o objetivo maior é encontrar o que há de comum na gramática do maior número possível de línguas e assim identificar o que há de comum e de incomum entre elas.

Por gramática contrastiva ou transferencial entende-se que é aquela que descreve duas línguas simultaneamente apontando os contrastes dos padrões de ambas, ou seja, os aspectos funcionais em comum. Pode também ser utilizada em estudos sobre variedades lingüísticas do mesmo sistema, contrastando regionalismos, coloquialismos, registros escritos, etc.

A gramática geral “investiga o plano universal da linguagem e, por isso, não tem como objeto uma língua particular” (BECHARA, 2009:55). Seu caráter universal indica que é uma gramática voltada para a observação do funcionamento do maior número possível de gramáticas. O objetivo dessa gramática, segundo Todorov e Ducrot, citados por Travaglia (2009:35), é: “formular certos princípios aos quais todas as línguas obedecem, e que fornecem a explicação profunda do emprego destas.”

Não é simples encontrar uma distinção entre a gramática geral e a gramática universal, mas, para segunda, Travaglia também cita Todorov e Ducrot com a seguinte definição: “gramática de base comparativa que procura descrever e classificar todos os fatos observados e realizados universalmente”, claro que também para identificar o que há em comum entre as várias línguas.

O último grupo, formado pelas gramáticas histórica e comparada, tem o caráter diacrônico de investigação, pois ambas investigam o processo histórico da linguagem, estudam línguas históricas. A gramática histórica “é a que estuda a origem e a evolução de uma língua, acompanhando-lhe as fases desde o seu aparecimento até o momento atual” (*ibidem*, p. 36). E a gramática comparada “é o estudo comparado de línguas pertencentes a um tronco ou “família” procedente de uma fonte comum primitiva com vistas a estabelecer os fatos manifestados pela relação de parentesco.” (BECHARA, 2009:55-56)

Cada uma dessas gramáticas influencia o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, algumas mudam de nome, mas o conceito é o mesmo, outras são utilizadas inconscientemente pelos ensinantes-aprendentes, além do fato de muitas vezes se fundirem em vários aspectos. A verdade é que todas elas representam a eterna busca de muitos estudiosos para explicar o fenômeno linguístico e isso faz de cada uma delas ou do conjunto um precioso recurso para se entender a linguagem. Por exemplo, ao tratar da origem da língua portuguesa, o ensinante-aprendente deverá lançar mão da gramática histórica, assim como os conteúdos das variedades linguísticas (regionalismos, dialetos e outros) o levarão aos recursos da gramática contrastiva. Enfim, todas as gramáticas cooperam para o processo de ensino-aprendizagem desde que sejam devidamente utilizadas.

2.3 A gramática reflexiva: conceituação e considerações:

O nome gramática reflexiva já faz parte dos planos de ensino de vários ensinantes-aprendentes de língua. Alguns a chamam por esse nome e outros a chamam de gramática do texto, de reflexão sobre a língua ou ainda estudo da língua. De qualquer forma, deve representar parte da educação linguística do aprendente-ensinante.

Como já foi visto, os documentos oficiais não excluem o ensino da gramática da sala de aula como apregoam alguns equivocados, mas exigem que o ensino gramatical seja

democrático e não ditador, seja um ensino de inclusão e não de exclusão porque o objeto de estudo é vivo e dinâmico.

O papel da escola no que tange ao ensino da língua deve ter como pressuposto que o aprendente-ensinante é um falante da língua que precisa aprender outras possibilidades de uso da própria língua. Tem o direito de saber o que ele ainda não sabe ou pelo menos não processou completamente. Nesse sentido, Sírío Possenti afirma que,

No dia em que as escolas se dessem conta de que estão ensinando aos alunos o que eles já sabem, e que é em grande parte por isso que falta tempo para ensinar o que eles não sabem, poderia ocorrer uma verdadeira revolução. Para verificar o quanto ensinamos coisas que os alunos já sabem, poderíamos fazer o seguinte teste: ouvir o que os alunos do primeiro ano dizem nos recreios (ou durante nossas aulas), para verificar se já sabem ou não fazer frases completas (e então não precisaríamos fazer exercícios de completar), se já dizem ou não períodos compostos (e não precisaríamos mais imaginar que temos que começar a ensiná-los a ler apenas com frases curtas e idiotas), se eles sabem brincar na língua do “pé” (talvez então não seja necessário fazer tantos exercícios de divisão silábica), se já fazem perguntas, afirmações, negações e exclamações (então, não precisamos mais ensinar isso a eles), e assim quase ao infinito. Sobrariam apenas coisas inteligentes para fazer na aula, como ler e escrever, discutir e reescrever, reler e reescrever mais, para escrever e ler de forma sempre mais sofisticada etc. (POSSENTI, 1996: 32-33)

Nos últimos trinta anos, foram muitos os modelos teóricos, como o estruturalismo, o gerativismo, a pragmática, a linguística textual, a análise da conversação, a análise do discurso e na mesma proporção as várias propostas como o fim dos estudos gramaticais ou a substituição do nome da disciplina de língua portuguesa para comunicação e expressão ou estudos de linguagem, etc. Atualmente, com base nos PCNs e na perspectiva da Educação Linguística, o ensino da língua portuguesa tem tomado o rumo da semântica, da pragmática e/ou discurso e, nesse sentido, a gramática reflexiva parece ser bastante apropriada, pois se une às gramáticas de uso e à normativa para tratar do texto como unidade de sentido.

A gramática reflexiva é conceituada por Magda Soares (*Apud* Travaglia 2009:142) como “a gramática em explicitação, que surge da reflexão com base no conhecimento intuitivo dos mecanismos da língua e será usada para o domínio consciente de uma língua que o aluno já domina inconscientemente”. Portanto, ela parte de evidências linguísticas, num processo de análise crítica do uso da língua.

Travaglia acrescenta que “a reflexão deve atuar também para o domínio de uma língua” (*Ibidem*, p. 142), ou seja, a gramática reflexiva representa um trabalho

constituído por atividades que focalizam essencialmente os efeitos de sentido que os elementos linguísticos podem produzir na interlocução, já que fundamentalmente estamos querendo desenvolver a capacidade de compreensão e expressão. Seria uma reflexão mais voltada à semântica e à pragmática e que pergunta: a) o que significa; b) em que situação pode e/ou deve ser usado e com que fim, produzindo que efeito de sentido. (*Ibidem*, p. 150)

Os gêneros textuais são caracterizados por seus interlocutores, situações comunicativas, suportes de publicação, mas também por recursos linguísticos comuns. Cada recurso tem uma função determinante, pois, como já foi dito, o discurso não é vazio e todos os operadores linguísticos colaboram para a produção de sentido desejada, portanto a gramática é parte integrante e determinante da intenção comunicativa. De acordo com Travaglia, a metodologia da gramática reflexiva consistirá em:

a) perguntar quais seriam as alternativas de recursos linguísticos a serem utilizados; b) comparar os efeitos de sentido que podem produzir em dada situação de interação comunicativa; c) comparar os efeitos de sentido que um recurso ou diferentes recursos podem produzir em diferentes situações de interação comunicativa. (*Ibidem*, p. 150)

O autor propõe uma orientação básica para a elaboração de atividades de gramática reflexiva, a de “sempre comparar as instruções de sentido contidas em recursos alternativos que estão à disposição do usuário da língua para que ele possa escolher ao constituir/construir seu texto em dada situação de interação comunicativa para a consecução de uma dada intenção comunicativa. (*Ibidem*, p. 150)

Na utilização dessa orientação básica, o ensinante-aprendente já poderá obter resultados satisfatórios no desenvolvimento do seu aprendente-ensinante como usuário consciente da língua. Ele entenderá que a escolha dos recursos linguísticos obedece a critérios de adequação e de inadequação em função da situação de comunicação, isto é, atividades reflexivas sobre a língua.

Nesse sentido, há de se fundamentar toda a elaboração das atividades a partir do objeto de estudo da língua, o gênero textual. De acordo com Bakhtin (2003:261):

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional.

Tendo em vista que a proposta da EL para a análise linguística é a de que a reflexão seja focalizada com base em sequências textuais e as marcas específicas de cada gênero, é importante, nesse ponto, abordá-las sinteticamente antes de focalizar o gênero artigo de opinião.

2.4 Sequências Textuais:

Os textos são constituídos de enunciados que possuem características linguísticas determinadas, como classe gramatical predominante, estrutura sintática, tempos e modos verbais mais utilizados, as relações lógicas entretecidas ao longo do texto e demais aspectos.

De acordo com Silveira (2012:21-22):

o reconhecimento de um texto como um todo formado por partes passa pela percepção de um plano de texto, com suas partes constituídas, por sequências identificáveis de enunciados. Dessa forma, as sequências textuais elementares que por si só não constituem a estrutura global do texto. Uma mesma sequência pode figurar em formas discursivas diversificadas, porém cada uma é modificada pela sua relação com a atividade social que representa, verbalmente, na formação discursiva.

A noção de sequências textuais desenvolvida neste trabalho apóia-se na teoria de Adam (*Apud* Bronckart, 1999:218), cuja hipótese toma como base a existência de unidades mínimas de composição textual, designada por ele como protótipos que são: “modelos abstratos de que os produtores e receptores de textos dispõem, definíveis, ao mesmo tempo, pela natureza das macroposições que comportam e pelas modalidades de articulação dessas macroposições em uma estrutura autônoma”.

A partir dessa concepção, Adam distingue cinco tipos de sequências: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal. A seguir, cada uma delas será sintetizada

com o objetivo de identificar as competências e habilidades textuais desenvolvidas pelos aprendentes-ensinantes ao longo do ensino fundamental. Além dessas cinco sequências propostas por Adam, uma sexta será citada, a injuntiva, proposta por Marcuschi (*In Dionísio et.al.2002:19-36*), conforme a ordem: narrativa; descritiva; explicativa/expositiva; dialogal; injuntiva/instrucional; e, por fim a argumentativa:

a) Sequência narrativa

A sequência narrativa tem como finalidade contar (narrar) uma história e para tanto apresenta cinco elementos básicos de composição: a situação inicial, a complicação, as ações e reações, o desfecho e a situação final.

As marcas linguísticas mais comuns nesse tipo de sequência são: os recursos temporais e espaciais por meio da utilização de advérbios, locuções adverbiais e orações adverbiais; predominância dos verbos de ação, flexionados, em especial nos tempos verbais do pretérito; presença de verbos *dicendi* para introduzir diálogos; discurso em 1ª ou 3ª pessoas; etc. Exemplos de gêneros textuais com sequências narrativas: novela, romance, conto, fábula, lenda etc.

b) Sequência descritiva

Na sequência descritiva, a finalidade é criar uma imagem mental do objeto descrito. Uma das estruturas linguísticas que predomina é o substantivo concreto, ocorre ainda o uso do comparativo, e o advérbio de tempo em decorrência do rótulo.

Em geral, as marcas linguísticas da descrição são: os conectores de orientação espacial (em cima, embaixo, à direita, à esquerda...); os recursos de comparações e de analogias; o uso de numerais para subdivisões; a adjetivação; as formas verbais indicativas de estados; verbos flexionados no presente ou no pretérito perfeito do indicativo; vocabulário mais concreto e técnico; etc. Exemplos de gêneros textuais com sequências descritivas: descrição de partes de um produto, de um cenário, de uma personagem etc.

c) Sequência explicativa/expositiva

As sequências explicativas/expositivas têm como propósito expor, definir, enumerar e explicar fatos e elementos de informação, fazendo com que o interlocutor/leitor adquira um conhecimento que até então não tinha. Por meio da exposição, conceitos podem ser compreendidos a partir da análise de seus componentes e/ou partes integrantes.

As marcas linguísticas mais comuns são: conectores lógicos, estabelecendo relações de causa, implicação, justificação etc.; marcas de impessoalidade e de construções passivas; verbos modais (poder e dever...), declarativos (achar, considerar...) e *dicendi* para citações. Exemplos de gêneros textuais com sequências explicativas/expositivas: capítulo de livros, artigo acadêmico, verbete, dicionário etc.

d) Sequência dialogal

A característica fundamental da sequência dialogal é a presença de mais de um interlocutor. O esquema dialogal se constitui de abertura da interação que, em geral, é marcada por atos de saudação ou de apresentação; o corpo da interação (o desenvolvimento do assunto pelos interlocutores); e o fechamento da interação, marcado por atos de despedida ou agradecimento.

A sequência dialogal apresenta elementos dêiticos de 1ª e 2ª pessoas; de tempo; de espaço; tempos verbais do modo indicativo; falas simultâneas e sobrepostas; pausas e silêncios; presença de marcas de correção, hesitação e reparação. Exemplos de gêneros textuais com sequências dialogais: entrevista, conversação telefônica, conversação oral, roteiro de filme ou teatro etc.

e) Sequência injuntiva/instrucional

Os textos instrucionais/injuntivos indicam o planejamento de uma ação futura. Seus elementos composicionais são: o tema-título, a enumeração de ações a serem seguidas para atingir objetivos e/ou metas.

As marcas linguísticas são: presença de enumerações, formas verbais no modo imperativo ou no infinitivo, presença da impessoalidade, adjetivação objetiva, uso de vocabulário técnico etc. Exemplos de gêneros textuais com sequências instrucionais/injuntivas: receita, manual de instruções, regras de jogo, regulamento etc.

f) Sequência argumentativa

A sequência argumentativa é composta por enunciados que apresentam uma crítica sobre determinado assunto. A base é a contraposição de enunciados e a sustentação por operadores argumentativos, isto é, palavras que têm a função de opor um enunciado, cujo operador argumentativo mais característico é a conjunção.

Na sequência argumentativa, as marcas linguísticas são caracterizadas pelos conectores lógicos (causa, implicação, justificação, comparação, explicação, condição...); operadores argumentativos (que indicam a orientação argumentativa); da mesma forma que a explicativa, há marcas de impessoalidade e de construções passivas; verbos modais (poder e dever...), declarativos (achar, considerar...) e *dicendis* para citações; presença de modalização introduzida por construções verbais; uso de vocabulário mais abstrato. Exemplos de gêneros textuais com sequências argumentativas: artigo de opinião, editorial, anúncio publicitário, propaganda institucional, debate, monografia, dissertação, tese etc.

2.5 O gênero textual “artigo de opinião”

O último capítulo dessa dissertação apresentará uma proposta de sequência didática para o 9º ano (8ª série) do ensino fundamental, cuja produção final é a de um texto argumentativo do gênero artigo de opinião.

Por ser a última série do ensino fundamental, espera-se que os aprendentes-ensinantes já tenham desenvolvido as competências e habilidades dos vários tipos de sequências textuais e não só da sequência argumentativa. Contudo, a escolha do gênero artigo de opinião se deu em função do planejamento anual para 9º ano (8ª série) do Ensino Fundamental que, em geral, privilegia os gêneros argumentativos.

De acordo com Cano & Palma (2012:103),

o uso de textos predominantemente argumentativos, em sala de aula, é primordial, tendo em vista que não formamos apenas pessoas que conhecem o mundo, mas que tomam posicionamento diante dele e agem sobre ele (...) Tomar posicionamento é ter opinião, ter um ponto de vista, criar hipóteses, e isso só ocorre se existe o outro sobre o qual agimos a fim de sustentar nossa opinião, convencendo-o ou persuadindo-o e, ainda, acima de tudo, ouvindo-o.

A escrita de um texto argumentativo pressupõe que o produtor do texto, intuitivamente e/ou estrategicamente, tenha se colocado na posição do outro para prever possíveis contra-argumentos, refutações, antecipar suas colocações, negociar ou até mesmo para poder validar ainda mais sua argumentação.

Ao ouvir, ao ler, ao debater e ao escrever gêneros argumentativos, o aprendente-ensinante tem a possibilidade de se aproximar do papel social do articulista, aquele que objetiva convencer, influenciar, transformar valores por meio da argumentação e sustentação da posição assumida com bases consistentes em argumentos e fatos.

Brakling (In Rojo, 2006: 227) afirma que é “condição indispensável para a produção de um artigo de opinião, que se tenha uma questão controversa a ser debatida, uma questão referente a um tema específico que suscite uma polêmica em determinados círculos sociais”.

Essa condição requer o levantamento dos conhecimentos prévios dos aprendentes-ensinantes em relação ao tema e, sobretudo a pesquisa (leitura) e ampliação desses conhecimentos. Deve-se, portanto, incentivar a leitura dos diversos gêneros jornalísticos como notícias, reportagens, charges, carta do leitor, entre outros que possam ampliar o universo da argumentação dos aprendentes-ensinantes.

O ensinante-aprendente deve promover a leitura significativa de textos na internet, tendo em vista que os aprendentes-ensinantes passam boa parte do tempo navegando nas redes sociais. Deve incentivar a navegação em *blogs* e *sites* direcionados a discussões pertinentes sobre temas variados tanto de interesse da faixa etária dos leitores quanto de temas utilizados nas provas classificatórias para os cursos técnicos, Saesp, e Enem.

Infelizmente, boa parte dos adolescentes que frequenta as escolas públicas não tem o hábito de ler nada além do que lhes interessa. Provavelmente, além da inexistência do

hábito familiar de leitura, há também a falta de motivação, de estímulo, de objetivos e propósitos para a leitura.

De acordo com Kleiman (1997), “o contexto escolar não favorece a delineação de objetivos específicos com relação a essa atividade. Nele, a atividade de leitura é difusa e confusa, muitas vezes se constituindo apenas em um pretexto para cópias, resumos, análise sintática, e outras tarefas de ensino da língua”. Daí a importância do contrato didático, pois quando o aprendente-ensinante tem clareza dos objetivos de determinada atividade, não há porque se recusar a desenvolvê-la.

O ensino fundamental é decisivo para a formação do leitor competente. O terceiro e o quarto ciclos devem expandir a capacidade leitora conquistada ao longo do primeiro e segundo ciclos, em especial no que se refere ao texto literário, “tomando como ponto de partida as obras apreciadas pelo aluno, a escola deve construir pontes entre textos de entretenimento e textos mais complexos, estabelecendo as conexões necessárias para ascender a outras formas culturais, trata-se de uma educação literária” PCNs (1998:71).

Nesse sentido, confere-se maior responsabilidade à disciplina de língua portuguesa, pois, em seu planejamento, é que estão acomodados os conteúdos literários. Deve-se lembrar que o planejamento está atrelado a algumas condições especiais não só da formação do docente como das condições da própria escola como acervo, espaço, ambiente, incentivo da própria instituição além do incentivo do ensinante-aprendente na sala de aula, do envolvimento da comunidade, da família, enfim, uma infinidade de parcerias em favor do processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, formar um leitor não deve ser uma preocupação exclusiva da disciplina de língua portuguesa, mas sim de todas as disciplinas. Um leitor e escritor competente é capaz de interagir na sociedade, ler a própria realidade, entender as entrelinhas tanto de uma notícia como de um discurso político, capaz de formular sua própria opinião com base em argumentos. A leitura é a atividade mais libertadora da escola e deve junto com a escrita, em pé de igualdade, ser priorizada, tratada como essencial na educação fundamental. Segundo Solé (1998:34),

a leitura e a escrita aparecem como objetivos prioritários da Educação Fundamental. Espera-se que no final dessa etapa, os alunos possam ler textos adequados para a sua idade de forma autônoma e utilizar os recursos ao seu alcance para referir as dificuldades dessa área – estabelecer inferências,

conjecturas; reler o texto; perguntar ao professor ou a outra pessoa mais capacitada, fundamentalmente -; e também se espera que tenham preferências na leitura e que possa exprimir opiniões próprias sobre o que leram.

A leitura dos gêneros argumentativos requer uma atenção especial para os recursos utilizados pelo autor do texto. O ensinante-aprendente deverá “abrir os olhos” de seus aprendentes-ensinantes para os operadores argumentativos e outros elementos retóricos. De acordo com a autora, “a leitura é um dos meios mais importantes na escola para a consecução de novas aprendizagens... à medida que avança na escolaridade, aumenta a exigência de uma leitura independente por parte dos alunos...” (*Ibidem*, p. 36)

Para isso, Solé recomenda que a leitura seja promovida por meio de estratégias facilitadoras da leitura. Antes da leitura, a autora destaca que é imprescindível ativar o conhecimento prévio da turma, levando-os a pensar e a buscar o que sabem sobre o texto; estabelecer previsões e promover as perguntas sobre o texto. Nessa etapa, eles podem antecipar o tema a partir do título, subtítulo, imagens e caixas de texto; criarem expectativas em função do gênero textual, suporte e intencionalidade da autoria e da instituição responsável pela publicação. Acrescenta que, antes da leitura, deve-se objetivar:

Suscitar a necessidade de ler, ajudando-o a descobrir as diversas utilidades da leitura em situações que promovam sua aprendizagem significativa. Proporcionar-lhe os recursos necessários para que possa enfrentar com segurança, confiança e interesse a atividade de leitura. Transformá-lo em todos os momentos em leitor ativo, isto é, em alguém que sabe por que lê e que assume sua responsabilidade ante a leitura. (*Ibidem*, p. 114)

Durante a leitura, há de se confirmar ou não as antecipações feitas antes da leitura, reconhecer o tema ou ideia principal do texto; identificar palavras-chave; reconhecer as aquisições de palavras novas por meio de consulta a dicionários ou inferências; verificar conclusões implícitas no texto a partir da intertextualidade e/ou das experiências pessoais; criar hipóteses sobre o enredo e seu desfecho; apropriar-se de outras informações que possam colaborar com a compreensão do texto; perceber a intenção do autor e/ou da instituição que divulga o texto; enfim, estar atento às informações implícitas e explícitas do texto lido.

A partir dessas estratégias – antes e durante a leitura – o aprendente-ensinante será capaz na etapa depois da leitura, de significar o que leu, utilizar o registro para melhor compreensão da leitura; trocar impressões com os colegas e com o próprio professor a

respeito do texto lido; utilizar as informações para tirar conclusões e fazer uma avaliação crítica do texto, reconhecendo com facilidade os elementos que caracterizam as sequências textuais.

O artigo de opinião é constituído por sequências textuais argumentativas que tecem e entretecem a opinião do interlocutor. A seleção dos operadores argumentativos se dá conforme a intenção do interlocutor que pode tanto convencer (pela razão) quanto persuadir (pela emoção), como bem pontuam Cano & Palma (2012:107-108):

Convencer é uma coisa, persuadir é outra. As duas podem coexistir em um texto, mas não obrigatoriamente. Convencer é ficar no plano da razão, enquanto persuadir é ficar no plano das emoções. Quando convencemos, temos como estratégia argumentar trazendo exemplos, dados entre outros, para que o nosso locutor aja racionalmente e concorde conosco. Isso não implica que ele tomará uma atitude em relação ao convencimento, porém, ao lidar com os fatos apresentados na argumentação, não há outra saída a não ser concordar. Persuadir pressupõe reações do outro, muitas vezes, porque são levadas pela emoção e pela relação que estabelecem com o locutor. (...)

Artigos de opinião são publicados em jornais, revistas, sites entre outros suportes para a discussão de questões polêmicas que afetam um grande número de pessoas, pois geralmente tratam de problemas que envolvem a coletividade. Portanto, compreender e produzir artigos de opinião é uma forma de participar ativamente dos principais fatos que envolvem a humanidade.

Na escola, as rodas de conversa e os debates propiciam a argumentação, o tratamento dos operadores argumentativos por meio da tomada de posição, da contraposição, da negociação, da conclusão e da conciliação, das controvérsias, do enfoque argumentativo entre outros. Todavia, expor a opinião na escola é muito mais que participar de um debate. Nesse caso, o confronto de argumentos acerca de um tema ou assunto ocorre por meio da oralidade e devido às circunstâncias, os interlocutores contam com gestos, oratória e demais elementos retóricos enquanto, na escrita, a exposição da opinião depende do potencial argumentativo do aprendente-ensinante, do conhecimento que ele possui do gênero e da familiaridade com os recursos linguísticos que produzirão a argumentação, isto é, a produção do sentido esperado.

3. ESTUDO DE CASO

Neste capítulo, será relatado um estudo de caso realizado numa escola pública municipal do interior de São Paulo, onde ocorreu o seguinte problema: duas professoras de língua portuguesa dos dois últimos anos do Ensino Fundamental obtiveram altos índices de notas vermelhas no 1º bimestre em comparação a uma terceira professora da mesma disciplina e nível. O objetivo é identificar em quais aspectos, as professoras estão mais distantes dos pressupostos da Educação Linguística para o ensino da língua portuguesa, sobretudo no que se refere à pedagogia léxico-gramatical que, conforme os dados levantados, apresenta o maior grau de dificuldades tanto para os alunos quanto para as professoras.

Antes de relatar detalhadamente o estudo de caso é preciso entender como funciona essa modalidade de pesquisa.

3.1 O que é um estudo de caso?

O estudo de caso como modalidade de pesquisa tem suas origens, segundo Ventura (2007:383-386), na medicina e na psicologia, trata-se de uma “análise de modo detalhado de um caso individual que explica a dinâmica e a patologia de uma doença dada”. De acordo com a autora, tornou-se “uma das principais modalidades de pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais”.

Para sedimentar sua concepção, a autora (*Ibidem*, p. 384) cita teóricos importantes, dentre os quais, importam para este trabalho, Yin (2001)⁵, Ludke e André (1986)⁶ e Goode e Hatt (1979)⁷. O primeiro conceitua o estudo de caso como sendo uma investigação empírica, cujo método abrange a lógica do planejamento, da coleta e da análise de dados; os segundos reconhecem o estudo de caso como estratégia de pesquisa que deve ser bem delimitada, pois “pode ser semelhante a outros, mas é também distinto, pois tem um interesse próprio, único, particular e representa um potencial na educação”; e, os últimos destacam que o estudo de caso “organiza os dados, preservando do objeto estudado o seu

⁵ YIN, R. Estudo de caso: planejamento e métodos. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

⁶ LÜDKE, M. & ANDRÉ, M.E. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

⁷ GOODE, W.J. & HATT, P.K. Métodos em pesquisa social. 5ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional 1979.

caráter unitário”. Portanto, o estudo de caso compreende investigação, pesquisa e organização de dados.

Entendido como uma modalidade de pesquisa, o estudo de caso pode ser classificado como intrínseco, instrumental ou coletivo, dependendo exclusivamente dos objetivos da investigação. Segundo Ventura (2007:384),

o estudo de caso pode ser classificado de intrínseco ou particular, quando procura compreender melhor um caso particular em si, em seus aspectos intrínsecos; instrumental, ao contrário, quando se examina um caso para se compreender melhor outra questão, algo mais amplo, orientar estudos ou ser instrumento para pesquisas posteriores, e coletivo, quando estende o estudo a outros casos instrumentais conexos com o objetivo de ampliar a compreensão ou a teorização sobre um conjunto ainda maior de casos.

A autora refere-se, ainda, ao estudo de caso como uma modalidade de pesquisa vantajosa, sobretudo em função da flexibilidade de planejamento, multiplicidade de dimensões de um problema e a análise profunda dos processos e das relações entre eles. Entretanto, alerta que há limitações e a mais grave parece ser a dificuldade de generalização dos resultados obtidos:

Pode ocorrer que a unidade escolhida para investigação seja bastante atípica em relação às muitas da sua espécie. Naturalmente, os resultados da pesquisa tornar-se-ão bastante equivocados. Por essa razão, cabe lembrar que, embora o estudo de caso se processe de forma relativamente simples, pode exigir do pesquisador muita atenção e cuidado, principalmente porque ele está profundamente envolvido na investigação. (*Ibidem*, p. 386)

Nesse sentido, o pesquisador deve seguir rigorosamente as etapas de realização do estudo de caso que são: a delimitação da unidade caso; a coleta de dados; a seleção, análise e interpretação dos dados e a elaboração fidedigna do relatório do caso.

De forma sucinta, Severino (2010:121) define o estudo de caso como

uma pesquisa que se concentra no estudo de um caso particular, considerado representativo de um conjunto de casos análogos, por ele significativamente representativo. A coleta de dados e sua análise se dão da mesma forma que nas pesquisas de campo, em geral. O caso escolhido para a pesquisa deve ser significativo e bem representativo, de modo a ser apto a fundamentar uma generalização para situações análogas, autorizando inferências. Os dados devem ser coletados e registrados com o necessário rigor e seguindo todos os procedimentos da pesquisa de campo. Devem ser trabalhados, mediante análise rigorosa, e apresentados em relatórios qualificados.

Conclui-se que o estudo de caso é de grande utilidade nas pesquisas que exploram e comparam dados, daí a escolha dessa modalidade para a realização da pesquisa que compõe a presente dissertação.

3.2 Relatório do Estudo de Caso

No 1º bimestre de 2013, duas professoras de língua portuguesa dos últimos anos do ensino fundamental, obtiveram uma porcentagem elevada de notas vermelhas entre seus alunos, isto é, abaixo da média esperada (5,0). Durante o Conselho de Classe, elas foram questionadas pela equipe gestora sobre a metodologia, a quantidade e diversificação de instrumentos avaliativos utilizados ao longo do 1º bimestre, visto que uma terceira professora que trabalha com a mesma faixa etária obteve melhores resultados.

Na ocasião, a pesquisadora-autora dessa dissertação havia assumido o cargo de coordenadora dessa unidade escolar. Além disso, cursava o 3º semestre do mestrado em Língua Portuguesa na PUC-SP e já fazia parte do GPEDULING (Grupo de Pesquisa em Educação Linguística) da mesma universidade. Por esses fatores, a direção da escola solicitou-lhe que estudasse esse fenômeno de resultados divergentes, permitindo-lhe a inclusão do estudo de caso na composição da sua dissertação.

A composição do relatório obedece à seguinte estrutura: método, amostra, procedimento; questionários; resultados parciais; gráfico; conclusão da pesquisa; a sequência didática utilizada; considerações gerais e considerações específicas.

3.2.1 Método:

O método para a realização do estudo de caso compreende, sobretudo, a observação do comportamento dos sujeitos envolvidos em uma situação real. Portanto, as observações registradas nesse relatório aconteceram no ambiente escolar, a partir de dois objetivos:

1º) Comparar a metodologia de ensino das professoras que obtiveram resultados abaixo da média em relação à metodologia da professora que obteve melhores resultados;

2º) Verificar se o ensino da gramática estava inserido em uma sequência didática significativa ou se ocorria de forma tradicional, desvinculado dos gêneros textuais e focado isoladamente.

Para alcançar esses objetivos, foram necessários três passos:

1º) Aplicação de questionários dirigidos aos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, sendo que cada questão foi discutida numa espécie de entrevista para evitar possíveis dificuldades de respostas.

2º) Observação das aulas e do material utilizado pelos envolvidos, como consta dos anexos.

3º) Análise comparativa dos resultados e reflexão sobre eles à luz dos pressupostos fundamentais da Educação Linguística.

3.2.2 Amostra

Das quatro professoras que atuam no período da manhã, três participaram do estudo de caso, o que representa 75% do total e sete alunos de cada professora, com idade entre 12 e 14 anos, sob o seguinte critério: três alunos, cujas notas ficaram acima da média, outros três que obtiveram resultados abaixo da média e um aluno, na média. Como já informado anteriormente, a média para a aprovação é 5,0 (cinco).

3.2.3 Procedimento

Foram aplicados dois questionários, sendo um para os professores e o outro para os alunos. Antes dos questionários, foram realizadas discussões informais sobre o ensino da gramática com os professores entrevistados, foi feita a análise do caderno de parte dos seus respectivos alunos e de produções textuais.

3.2.4 O questionário aplicado às professoras (Anexo 1):

As questões foram claras e objetivas a fim de identificar aspectos pontuais da prática de ensino da língua portuguesa de cada uma das professoras. As três professoras são graduadas em Letras, nenhuma delas demonstra interesse em seguir para a pós-graduação, no entanto participam constantemente da formação continuada oferecida pelo município como cursos e capacitações com foco nos gêneros textuais.

Por questões éticas, as professoras serão chamadas, de agora em diante, de A, B e C, como segue:

- A professora A ministra aulas de língua portuguesa para a 7ª série A (8º ano);
- A professora B ministra aulas de língua portuguesa para a 8ª série D (9º ano);
- A professora C ministra aulas de língua portuguesa para a 8ª série E (9º ano).

Informações relevantes sobre a formação e tempo de atuação das professoras:

Professora	Tempo de atuação	Formação Inicial	Formação Continuada
A	11 anos	Graduada em Letras pela Faculdade X da Região Metropolitana de São Paulo	- Cursos de Formação da Rede Municipal - Sem Pós-Graduação
B	7 anos	Graduada em Letras pela Faculdade Y do interior paulista	- Cursos de Formação da Rede Municipal e Estadual - Sem Pós-Graduação
C	9 anos	Graduada em Letras pela Faculdade Z do interior paulista	- Cursos de Formação da Rede Municipal e Estadual - Sem Pós-Graduação

3.2.4.1 Questões e respostas:

1ª) Qual das atividades abaixo você tem maior facilidade para desenvolver com seus alunos?

Leitura e Interpretação	Reflexão Linguística	Produção de textos
Professora A	Professoras B e C	—

2ª) Qual é a sua estratégia para tratar dos conteúdos gramaticais?

Trato dos conteúdos gramaticais a partir de um gênero textual específico.	Trato dos conteúdos gramaticais a partir de vários gêneros textuais	Trato dos conteúdos gramaticais a partir das definições e classificações em frases isoladas e depois levam os alunos a identificá-los nos gêneros textuais.
—	Professora A	Professoras B e C

3ª) Ao longo do processo de ensino-aprendizagem, você percebe que seus alunos têm maior facilidade para:

Ler e interpretar textos	Identificar e classificar elementos gramaticais.	Produzir textos
Professora A	Professoras B e C	—

4ª) Atualmente, qual é a relevância dos estudos gramaticais nas aulas de língua portuguesa?

Os estudos gramaticais só têm relevância quando contextualizados nos gêneros textuais, no uso efetivo da língua.	Considerando a falta de interesse dos alunos, o estudo gramatical parece não ser mais relevante nos dias de hoje.	Considerando as dificuldades de compreensão dos alunos, atualmente, o estudo gramatical não é mais relevante ou não deveria ser focado com tanta ênfase.
Professora A	Professora B	Professora C

Pode-se observar a incoerência da primeira pergunta com a quarta. As professoras B e C declararam anteriormente que têm maior facilidade com as atividades de reflexão

linguística e, por fim, declaram que os estudos gramaticais são os menos relevantes na prática docente.

3.2.4.2 Resultados:

Professora A:

- Declara ter maior facilidade de trabalhar leitura e interpretação com seus alunos;
- Desenvolve o estudo dos aspectos gramaticais a partir de diferentes gêneros textuais;
- Observa que seus alunos preferem ler e interpretar textos do que tratar de gramática ou produzir textos.
- Reconhece que os estudos gramaticais são relevantes quando atrelados ao estudo dos gêneros textuais e à situação comunicativa.

Professoras B e C:

- Declaram ter maior facilidade de trabalhar a reflexão linguística com seus alunos;
- Desenvolvem o estudo dos conteúdos gramaticais a partir das definições e classificações em frases isoladas e depois levam os alunos a identificá-los em gêneros textuais
- Observam que seus alunos preferem a reflexão linguística: identificação e classificação em frases isoladas;
- Apesar de priorizarem os estudos gramaticais, não os consideram relevantes para os dias atuais, pois conformem disseram, não melhoram a escrita dos alunos e eles se mostram desinteressados.

3.2.5 O questionário aplicado aos alunos (Anexo 2):

As questões procuraram identificar as maiores dificuldades apresentadas pelos alunos em relação às aulas de língua portuguesa; um pouco da percepção que eles têm das estratégias de suas professoras para o ensino da gramática; o que representa o maior desafio, a atividade que eles mais gostam de desenvolver e a que eles menos gostam e, por fim, o que eles pensam da função da disciplina em todas as etapas da vida escolar.

É importante ressaltar que, em função da complexidade técnica, cada questão foi discutida e exemplificada antes que eles escolhessem a alternativa mais adequada.

3.2.5.1 Questões e respostas:

1ª) Na disciplina de Língua Portuguesa, qual das atividades abaixo você mais gosta de desenvolver ou se sente mais desafiado, motivado?

	Leitura e Interpretação	Atividades gramaticais	Produção de textos
Alunos da professora A	05	01	01
Alunos da professora B	04	00	03
Alunos da professora C	06	00	01

2ª) Na disciplina de Língua Portuguesa, em qual das atividades abaixo você tem maior dificuldade?

	Leitura e Interpretação	Atividades gramaticais	Produção de textos	Nenhuma delas
Alunos da professora A	00	03	02	02
Alunos da professora B	00	05	02	00
Alunos da professora C	00	05	02	00

3ª) De qual forma, a sua professora desenvolve o ensino da gramática?

	Ensino tradicional da gramática:	Texto como pretexto para o ensino da gramática:	A gramática como parte integrante do estudo da língua:
	Exemplo: - leitura de um texto isolado da atividade gramatical; - definição e explicação de conteúdos gramaticais; - atividades gramaticais a partir dessas definições.	Exemplo: - leitura de um texto (verbal ou não verbal); - interpretação e análise desse texto; - apresentação dos recursos gramaticais presentes nesse texto.	Exemplo: - leitura de no mínimo dois textos (verbais e não verbais); - interpretação e análise desses textos; - reflexão sobre os recursos gramaticais e seus respectivos sentidos nesses textos.
Alunos da Professora A	00	00	07
Alunos da Professora B	05	02	00
Alunos da Professora C	04	03	00

4ª) Na sua opinião, por que você estuda a língua portuguesa em todos as séries escolares se você já é um falante natural dessa língua?

	Para saber usar adequadamente a própria língua materna	Para aprender a conjugar os verbos, classificar os substantivos, reconhecer as orações coordenadas e subordinadas, e, assim ler, escrever e falar corretamente.	Para conseguir um bom emprego, prestar concursos públicos e participar de processos seletivos que exijam redação.
Alunos da Professora A	05	00	02
Alunos da Professora B	00	03	04
Alunos da Professora C	00	02	05

3.2.5.2 Resultados:

1º) Quanto à preferência e motivação para as atividades da disciplina de língua portuguesa:

- 71,43% dos alunos preferem as atividades de leitura e interpretação de textos;
- 23,80% dos alunos preferem as atividades de produção de textos;
- 4,76% dos alunos preferem as atividades gramaticais;

2º) Com relação à dificuldade para as atividades da disciplina:

- 61,90% dos alunos apresentam dificuldades com as atividades gramaticais;
- 28,57% dos alunos apresentam dificuldades com as atividades de produção de textos;
- 09,52 % dos alunos não declaram dificuldade alguma.

3º) Quanto à metodologia e/ou estratégias de ensino das professoras:

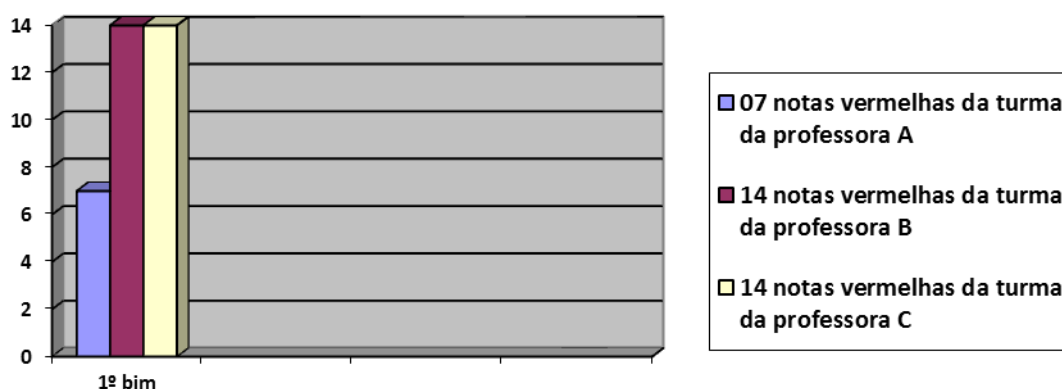
- 42,85% dos alunos percebem que o foco é o estudo da gramática;
- 23,81% dos alunos percebem que o texto não é explorado, mas sim pretexto para o ensino da gramática;
- 33,3% dos alunos percebem que a gramática é parte integrante do estudo da língua e não o foco.

4º) Com relação ao fato de já ser falante da língua portuguesa e mesmo assim ter de estudá-la:

- 52,38% dos alunos entendem que estudam a língua portuguesa para conseguir um bom emprego, prestar concursos públicos, participar de processos seletivos que exijam redação etc.

- 23,81% dos alunos entendem que estudam a língua portuguesa para aprender a identificar e conjugar os verbos, classificar os substantivos, as orações coordenadas e subordinadas e assim, ler, escrever e falar corretamente.
- 23,81% dos alunos entendem que estudam a língua portuguesa para saber usá-la adequadamente em qualquer situação comunicativa.

3.2.6. Gráfico de notas vermelhas do 1º bim./2013 das turmas das professoras A, B e C



Considerando que cada turma tem em média 30 alunos, obtiveram-se os seguintes resultados:

- 23,3% dos alunos da professora A não atingiram a nota mínima em Língua Portuguesa;
- 46,6% dos alunos das professoras B e C não atingiram a nota mínima em Língua Portuguesa;

3.3 Conclusão e Análise do Estudo de Caso

A professora A, que prioriza a leitura e interpretação de textos de diversos gêneros e desenvolve o estudo gramatical contextualizado, obteve melhores resultados nas notas de seus alunos no 1º bimestre de 2013 em comparação aos resultados obtidos pelas professoras B e C que priorizam o estudo das definições e classificações dos aspectos gramaticais para

depois identificá-los nos gêneros textuais. É importante ressaltar que, apesar dos resultados, a professora A reconhece que seus alunos, praticamente, sentem as mesmas dificuldades com a gramática e produção de textos que os alunos das professoras B e C.

Comparando as respostas das professoras e dos alunos é possível concluir que:

1ª) Não há dificuldades com o desenvolvimento de atividades de leitura e interpretação de textos nas três turmas;

2ª) Há uma dificuldade geral com o estudo gramatical nas turmas das professoras B e C;

3ª) As três turmas apresentam uma certa dificuldade com a produção escrita.

4ª) As turmas das professoras B e C, que tratam o ensino gramatical de forma praticamente isolada, obtiveram o dobro de notas vermelhas da turma da professora A que trata o ensino gramatical de forma mais contextualizada.

3.3.1 Relatório de observação das aulas:

As aulas foram observadas por duas semanas, o que representa 12 aulas de língua portuguesa em cada turma. Com relação ao comportamento das professoras e das turmas, segue a descrição de alguns fatores relevantes: pontualidade, disciplina, material pedagógico e organização.

- *Pontualidade*: as três professoras são pontuais para o início de cada aula.

- *Disciplina das turmas*: os alunos da professora A se organizam rapidamente e logo se envolvem na realização das atividades. Quando necessário, ela chama a atenção de um ou outro de forma assertiva, é mais rígida com relação à concentração dos alunos nas atividades. Já as professoras B e C têm mais dificuldades de atrair e manter a atenção de seus alunos.

- *Material pedagógico*: as professoras seguem o livro didático escolhido em votação, porém têm liberdade para trabalhar com diversos materiais pedagógicos de escolha particular.

A professora A costuma trazer o material para os alunos e utiliza a lousa para alguns apontamentos importantes, enquanto a professora B dita o que os alunos devem registrar no caderno e a professora C escreve toda a aula na lousa exigindo que seus alunos copiem na íntegra.

- *Organização do ambiente de estudo*: nas duas semanas em que foram observadas, as professoras mantiveram seus alunos da seguinte forma:

A professora A priorizou o trabalho em duplas e em grupos tanto para a reflexão das aulas expositivas como utilização comum do material de pesquisa. Ela acredita que assim pode fazer um atendimento individualizado às duplas e aos grupos e percebe que eles ficam mais motivados quando podem pesquisar juntos e compartilhar suas descobertas.

A professora B manteve a organização clássica de fileiras, pois costuma utilizar o “ditado” para o registro dos conteúdos e assim acredita que consegue dominar um pouco mais a atenção da turma.

A professora C oscilou entre atividades individuais e atividades em duplas. O barulho e a agitação dos alunos não a incomoda.

3.3.2 Descrição de uma atividade específica:

A atividade selecionada data do ano de 1995, foi extraída do livro didático ALP: *Análise, Linguagem e Pensamento*⁸ e foi escolhida para a análise justamente pela distância entre a data da edição e a data da aplicação da professora, a fim de identificar quais os elementos da prática dessa professora retratam as dimensões pedagógicas abarcadas pelos pressupostos da Educação Linguística e como são tratados os conteúdos gramaticais, isto é, se a professora realiza, de fato, um estudo gramatical reflexivo.

É necessário esclarecer que não foram incluídas e analisadas as atividades das professoras B e C porque tanto nos dados numéricos relatados quanto na observação das aulas, constatou-se que ambas optam por uma prática pedagógica mais tradicional, tendo o

⁸ CÓCCO, Maria F. e HAILER, Marco A. *ALP Análise, Linguagem e Pensamento – Língua Portuguesa: a diversidade de textos numa proposta socioconstrutivista*. São Paulo: FTD, 1995 (p. 67 a 73)

aluno como ouvinte no processo de ensino-aprendizagem enquanto a professora A busca o tempo todo torná-los sujeitos da própria aprendizagem.

3.3.3 A atividade em etapas

- **Primeira aula:** a professora forma uma roda de conversa, distribui o anúncio publicitário (Anexo 3) e levanta os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero textual suas características: estrutura, função social, interlocutores, público-alvo, recursos linguísticos como o modo verbal no imperativo, recursos estilísticos como tipos de letra, tamanhos, destaques, apelos, argumentos etc.

- **Segunda aula:** em duplas, os alunos têm a possibilidade de avaliar as próprias competências e habilidades com relação ao gênero “anúncio”, respondendo às questões propostas pelo livro (Anexo 4).

- **Terceira aula:** individualmente, os alunos produzem um anúncio de um imóvel, aproveitando as discussões realizadas ou seguindo a proposta do livro (Anexo 4).

- **Quarta aula:** os alunos apresentam e trocam seus anúncios, compartilham e discutem as produções dos colegas. As produções serão avaliadas pela estrutura e características do gênero textual; os recursos linguísticos (verbais e não verbais) utilizados e a criatividade em função da propaganda.

- **Quinta aula:** retomando a roda de conversa, os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem refletem criticamente sobre o anúncio “Retiro da Figueira”, questionando as informações contidas, argumentando e contra-argumentando sobre a veracidade ou não das informações disponíveis no anúncio, o poder de persuasão do produtor do anúncio etc.

- **Sexta e sétima aulas (aula dupla):** em roda, os alunos ouvem a leitura da professora do segundo gênero, o conto “No Retiro da Figueira” (Anexo 5) de Moacyr Scliar. A leitura foi dividida em três partes para que a professora pudesse criar a situação de suspense proposta pelo próprio conto. Assim, os alunos foram recebendo o texto em partes: a apresentação; o desenvolvimento e o clímax e, por último, o desfecho.

Antes de iniciar a leitura, a professora levanta os conhecimentos prévios dos alunos em relação ao gênero textual e suas marcas linguísticas. Feita a leitura da primeira parte, os alunos são desafiados a relacionar o conto com o anúncio publicitário.

A professora segue para a segunda parte da leitura que consta do desenvolvimento e o clímax. Nessa etapa, os alunos refletem sobre o narrador, a primeira pessoa, o sujeito desinencial etc. Pelo clímax, eles entendem o que, de fato, aconteceu na história – um sequestro.

Depois da leitura do desfecho, os alunos são desafiados a apontar os elementos estruturais do gênero como a situação inicial, a complicação, as ações e reações, o desfecho e a situação final; e, as marcas linguísticas das sequências textuais narrativa e descritiva como os recursos temporais e espaciais representados por advérbios, locuções adverbiais e orações adverbiais; os verbos de ação, flexionados no presente ou no pretérito; as marcas do diálogo, as pessoas verbais (1ª ou 3ª); os substantivos concretos; os conectores de orientação espacial, a pontuação e paragrafação em função do suspense etc.

É importante destacar que, após a leitura do conto, professora e alunos refletiram sobre como seria hoje o sequestro relatado, levando-se em consideração a tecnologia, os celulares, as redes sociais etc. Todos esses elementos poderiam aparecer na última produção escrita do gênero “esquema sequencial” proposto na décima primeira aula.

- **Oitava e nona aulas (aula dupla):** em duplas, os alunos realizaram a primeira parte da Avaliação de Leitura e Interpretação (Anexo 6), totalizando quinze questões.

- **Décima aula:** divididos em grupos de quatro ou cinco componentes, os alunos realizaram a segunda parte da Avaliação de Leitura e Interpretação (Anexo 7).

Nessa etapa, além da avaliação do conteúdo atual, os alunos também foram avaliados com relação às competências e habilidades alcançadas em dois gêneros textuais trabalhados anteriormente: o relato pessoal e o esquema sequencial.

- **Décima primeira aula:** a turma foi dividida em três grandes grupos para realizar a última avaliação na modalidade oral – a dramatização do conto. O grupo 1 produziu a apresentação; o grupo 2, o desenvolvimento e clímax e o grupo 3, o desfecho.

O gênero proposto foi o “*script*”. Os grupos produziram o “*script*” das cenas conforme as partes divididas e se organizaram para ensaiar.

- **Décima segunda aula:** apresentação da dramatização do conto.

3.3.4 Breve análise da atividade observada e da prática pedagógica da professora A

Na atividade realizada pela professora A, pode-se perceber que, em sua prática pedagógica, ela procura atender aos pressupostos fundamentais da Educação Linguística para o ensino da língua portuguesa, por meio do desenvolvimento das pedagogias descritas no primeiro capítulo: a pedagogia da oralidade, pedagogia da leitura, pedagogia da escrita, pedagogia léxico-gramatical e a pedagogia da literatura.

Com base no quadro sinóptico da página 29 deste trabalho, especificamente a coluna da direita que trata do ensino da língua portuguesa, na perspectiva da EL, pôde-se verificar que a professora A em todo o processo de ensino-aprendizagem:

- a) considera os conhecimentos prévios dos aprendentes-ensinantes, interagindo com eles ao ouvir suas experiências, deduções e hipóteses com relação aos textos e aos temas;
- b) estimula e orienta a leitura e a produção de textos a partir de gêneros textuais que circulam na sociedade, fazendo-os identificar razões para o estudo da própria língua materna;
- c) utiliza o texto na íntegra, aproveitando tudo o que ele pode desenvolver cognitivamente nos aprendentes-ensinantes, respeitando suas especificidades, utilizando a gramática como reflexão do uso da língua naquela situação específica;
- d) trata das variedades linguísticas, sem discriminar ou privilegiar esta ou aquela, e, assim, amplia o conhecimento linguístico, levando os aprendentes-ensinantes a refletirem também sobre a norma padrão da língua, entendendo-a como elemento necessário para o desenvolvimento da competência comunicativa;

- e) ensina, sempre que necessário, a metalinguagem de forma contextualizada, em atividades reflexivas sobre o uso dos múltiplos recursos da língua;
- f) estimula o estudo gramatical a partir do eixo dos PCNs (uso→reflexão→uso), ou seja, uma gramática reflexiva, consistente, que leva o ensinante-aprendente a ver sentido na sua análise gramatical.

Diante dessas afirmações, é possível concluir que a professora A obteve melhores resultados por desenvolver um trabalho diferente das professoras B e C. Na observação das aulas, foi possível constatar que a professora A segue boa parte dos pressupostos da EL para o ensino da Língua Portuguesa, retomados neste ponto, conforme síntese de Palma e Turazza (cf. 2014a: 310):

- ✓ Conceitos específicos de sociedade, de educação e de processo de ensino e de aprendizagem;
- ✓ Ênfase no trabalho com a língua em uso e com a variação linguística;
- ✓ Deslocamento do objeto de ensino da língua: da palavra/frase para os gêneros textuais;
- ✓ Ensino da língua na perspectiva da adequação e inadequação em função das diferentes situações comunicativas e não do erro;
- ✓ Análise linguística baseada em marcas linguísticas típicas das sequências textuais que caracterizam os tipos de textos, como manifestação dos gêneros textuais;
- ✓ Intercomplementaridade entre o saber científico, que o professor deve dominar, o saber a ser ensinado, proposto pela legislação e o saber ensinado, aquele que efetivamente o professor realiza em sala de aula;
- ✓ Organização do ensino da língua materna em pedagogias: oralidade, leitura, escrita, léxico-gramatical e literária, tendo essas pedagogias como ancoragem da prática docente;

- ✓ Valorização da interdisciplinaridade como aspecto essencial para a ampliação da competência comunicativa dos aprendentes-ensinantes e para o planejamento das atividades docentes;
- ✓ Deslocamento do papel do aluno que se assume como responsável pela construção de seu conhecimento, abandonando a passividade típica do ensino tradicional, para assumir a posição de aprendente-ensinante, e o do professor que, por meio de metodologias ativas e de atividades desafiadoras, adota a posição de ensinante-aprendente, tendo a pesquisa-ação como fundamento de sua prática pedagógica.

Considerando o tema desta dissertação, a gramática reflexiva, pode-se afirmar que, de acordo com os pressupostos da EL, a base pedagógica do léxico e da gramática deve priorizar a reflexão, a seletividade e o uso dos recursos linguísticos, pois só assim, o aprendente-ensinante será capaz de reconhecer a importância da aquisição de conhecimento dos conteúdos gramaticais para as produções linguísticas em ambas as modalidades da língua (oral e escrita), de utilizar adequadamente os tipos de gramática e de realizar atividades gramaticais tão presentes na sala de aula.

Portanto, fica posto que, de forma alguma, a EL exclui as atividades gramaticais da prática docente nem tampouco elimina o direito que cada um tem de aprender, inclusive, a variedade padrão da língua, mas sim prioriza o estudo reflexivo da gramática, isto é, da língua em uso.

O capítulo a seguir encerra este trabalho com uma proposta de sequência didática, na perspectiva da EL em função do desenvolvimento da competência comunicativa do indivíduo, apresentando a gramática reflexiva como uma das gramáticas adequadas para o tratamento escolar.

4. SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Este capítulo encerra a dissertação e busca aplicar, por meio de um modelo de sequência didática, o que foi discutido em todo o trabalho, desde o conceito de educação linguística e de gramática reflexiva até o estudo de caso desenvolvido. Na primeira parte, serão apresentados o conceito de sequência didática e algumas considerações importantes; na segunda parte será descrita a proposta de uma sequência didática com o gênero artigo de opinião, desde o seu planejamento até os detalhes de cada módulo.

4.1 Sequência Didática: conceito e algumas considerações importantes

O termo sequência didática pode ser compreendido como uma série de atividades sem interrupções para formar uma unidade de conhecimento. Por natureza, é estrategicamente adequada para que se realize um estudo significativo de um determinado gênero textual. Conceitualmente, “sequência didática é um conjunto de atividades organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ, J. et. al. 2004: 97).

A sequência didática prioriza o trabalho com um gênero textual, oral ou escrito que os aprendentes-ensinantes não dominem parcial ou totalmente. A finalidade é, ao longo do curso de língua portuguesa, apresentar-lhes diversos gêneros que circulam na sociedade, as semelhanças que os agrupam, as características que os dividem e quais as são as intenções comunicativas de cada texto.

A sequência didática apresenta a seguinte estrutura: apresentação da situação; primeira produção; os módulos e a produção final. Na apresentação da situação, deverá ficar clara a tarefa de expressão oral ou escrita que os aprendentes-ensinantes deverão realizar. A primeira produção mostrará o que eles já sabem e o que não sabem sobre o gênero solicitado. Essa etapa, segundo os autores, permite ao professor

avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e os exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais de uma turma. Além disso, ela define o significado de uma sequência para o aluno, isto é, as capacitações que deve desenvolver para melhor dominar o gênero de texto em questão. (*ibidem*, p. 98)

Em confronto com a “velha” redação, a produção inicial funciona como um diagnóstico da competência linguística do aprendente-ensinante e não uma avaliação definitiva que determinará sua nota. Os problemas que se apresentarem na primeira produção definirão quais são as atividades ou exercícios que devem ser desenvolvidos de forma sistemática e aprofundada para contemplar as exigências do gênero em questão. Essas atividades são chamadas por Dolz, J. et al., de módulos e são elas que conduzirão o aprendente-ensinante a um melhor resultado em sua produção final. Os autores acrescentam que

no momento da produção final, o aluno pode pôr em prática os conhecimentos adquiridos e, com o professor, medir os progressos alcançados. A produção final serve, também, para uma avaliação de tipo somativo, que incidirá sobre os aspectos trabalhos durante a sequência. (*ibidem*, p. 98-99)

Trata-se de um procedimento pedagógico que exige muita dedicação do ensinante-aprendente, pois, ao propor uma produção inicial sem maiores estudos prévios, ele tanto abre o horizonte das dificuldades de seus aprendentes-ensinantes como identifica o grau de conhecimento que eles já possuem. Assim, deverá planejar o ensino considerando o que eles já sabem sobre o gênero em foco e organizar ou reorganizar os módulos a fim de garantir a progressão desses conhecimentos. Eles devem ser desafiados o tempo todo e esses desafios não podem ser muito fáceis, nem muito complicados.

A partir disso, é interessante trabalhar o tema com o levantamento de hipóteses dos aprendentes-ensinantes e essas hipóteses devem ser respeitadas, valorizadas como forma de estímulo, mas esse procedimento tem de ser dirigido para que não se perca o objetivo maior da sequência. Daí, a importância de sempre se ampliar a discussão sobre os aspectos do gênero, pois essa prática ajuda a direcionar a sequência o tempo todo.

As hipóteses levantadas por eles serão transformadas em objetos de estudo. O ensinante-aprendente deve incentivar a pesquisa sobre o tema e o gênero para que cada um ou os grupos possam comprovar as suas hipóteses. O módulo da pesquisa é que sustentará a argumentação sobre as hipóteses. A partir daí, o ensinante-aprendente poderá organizar e sistematizar o que os aprendentes-ensinantes descobriram sobre o tema e propor uma “segunda escrita”, agora direcionada por conhecimentos sobre o tema.

É importante destacar que a concepção de linguagem que irá nortear toda a sequência didática é a “interacional” que, segundo Koch e Elias (2010: 34), é uma atividade que demanda a utilização de muitas estratégias como:

ativação de conhecimentos sobre os componentes da situação comunicativa (interlocutores, tópico a ser desenvolvido e configuração textual adequada à interação em foco); seleção, organização e desenvolvimento das ideias, de modo a garantir a continuidade do tema e sua progressão; ‘balanceamento’ entre informações explícitas e implícitas, entre informações ‘novas’ e ‘dadas’, levando em conta o compartilhamento de informações com o leitor e o objetivo da escrita; revisão da escrita ao longo de todo o processo, guiada pelo objetivo da produção e pela interação que o escritor pretende estabelecer com o leitor.

Embora, a sequência didática seja flexível com relação aos módulos de atividades que podem variar, sendo excluídos ou inseridos, há de se planejar e manter os aprendentes-ensinantes informados sobre o que irão produzir, o porquê de determinadas etapas, o tempo utilizado, enfim, o planejamento propriamente dito, isto é, ser fiel ao contrato didático, exposto no primeiro capítulo deste trabalho.

4.2 Proposta de Sequência Didática: Artigo de Opinião

A sequência didática proposta conta com o planejamento, a apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final:

4.2.1 O planejamento

Objetivo Geral: Contribuir para a formação do aprendente-ensinante como indivíduo que utiliza a língua de maneira competente nas diversas situações de interação verbal, tanto na modalidade oral quanto escrita.

Objetivo Específico: Propor procedimentos de leitura que possibilitem ao aprendente-ensinante desenvolver uma leitura crítico reflexiva do mundo, por meio da argumentação.

Público alvo: aprendentes-ensinantes do 9ºano do ensino fundamental.

Justificativa: O tema justifica-se pela necessidade de contribuir com a formação completa do indivíduo que, diante do mundo e suas questões, tem de tomar um posicionamento para agir sobre a realidade.

Aulas previstas: Estima-se que, para cada atividade, sejam utilizadas duas aulas, totalizando doze aulas para a realização completa da sequência didática, porém esse tempo poderá ser menor ou maior, dependendo dos módulos a serem excluídos ou inseridos conforme a necessidade da turma.

Tema: Trabalho Infantil

Materiais utilizados: Reportagens, vídeos, artigos de revista e textos em geral que discutam o assunto em questão.

Produto final: Produção escrita de um artigo de opinião

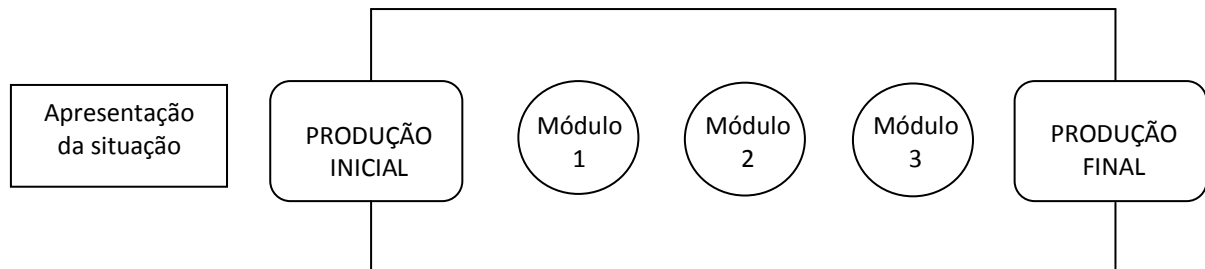
Avaliação Formativa: Todo o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento dos módulos serão avaliados. Para cada módulo, um tipo de avaliação como consta na descrição dos módulos.

De acordo com as Orientações Curriculares da Prefeitura de São Paulo (2012), são objetivos da avaliação formativa:

- ✓ qualificar o ensino e a aprendizagem, pois exige a participação das instituições e todos os envolvidos;
- ✓ enfatizar aspectos qualitativos;
- ✓ instituir movimentos de superação das dificuldades sob o olhar complexo das relações que se dão no âmbito escolar;
- ✓ avaliar para descobrir e propor soluções;
- ✓ avaliar para compreender os processos pedagógicos implicados no ensino.

4.2.2 A proposta de sequência didática:

Segundo Dolz, J. et al., (2004: 98), a sequência didática obedece ao seguinte esquema:



4.2.2.1 A apresentação da situação

Antes da apresentação da situação, é de suma importância que o contrato didático (exposto no primeiro capítulo), seja estabelecido entre as partes envolvidas no processo de ensino-aprendizagem (ensinante e aprendentes), para que todos estejam cientes da organização da sequência didática e possam retomá-la, conforme a necessidade.

Na apresentação da situação, devem ser esclarecidos os objetivos e propósitos de leitura da reportagem inicial, assim como os vídeos e outras reportagens a serem pesquisados na sala de informática.

Para apresentar o tema e levantar o conhecimento prévio da turma a respeito do “Trabalho Infantil”, o ensinante-aprendente poderá formar um círculo com os aprendentes-ensinantes de forma que todos possam se olhar durante a interlocução, posicionando-se contra ou a favor por meio de argumentos iniciais que deverão, posteriormente, ser ampliados e fundamentados.

A seguir, o ensinante-aprendente apresentará alguns fatores de contrariedade e aceitabilidade do tema na sociedade utilizando-se de argumentos de autoridade para a apresentação dos pontos de vista opostos. O objetivo é fazer a turma refletir sobre a prática do trabalho infantil dentro da sociedade e posicionar-se criticamente em relação a esse tema.

4.2.2.2 A produção inicial: Produção escrita (em grupo) de um artigo de opinião a partir do debate regrado

Na primeira produção escrita, isto é, na produção inicial, o artigo de opinião pode ser feito em grupo após um debate regrado. A sugestão é que, primeiramente, a turma se organize conforme a própria opinião — o grupo contrário e o grupo favorável ao trabalho infantil. Nesse momento, os grupos podem se subdividir em pequenos grupos para a formulação de argumentos. Propõe-se que cada grupo faça uma lista de argumentos conforme posição tomada que será exposta por meio de outro gênero argumentativo — o debate regrado — pressupondo que a turma tenha competência desenvolvida nos anos anteriores para tal atividade.

Como foi visto, é muito importante para o desenvolvimento linguístico que a oralidade seja estimulada. Essa retomada de gêneros em que predominem as sequências textuais de mesmo tipo é uma estratégia para ampliar a visão argumentativa do aprendente-ensinante tanto na modalidade escrita quanto na modalidade oral.

A turma será dividida em grupos de no máximo cinco integrantes que receberão a primeira reportagem sobre o tema e terão um tempo determinado para ler. Cada um deles terá a própria folha com a reportagem impressa e, no verso, um espaço para apontamentos. Em seguida, o mediador representado pela figura do ensinante-aprendente iniciará o debate, seguindo os seguintes critérios:

- a) apresentar o tema e sua importância;
- b) apresentar as regras do debate;
- c) controlar o tempo dos debatedores;
- d) conceder o direito de réplica ou tréplica;
- e) animar ou aprofundar o debate;
- f) encerrar o debate, retomando o tema e resumindo os principais argumentos apresentados.

Após o debate, será solicitado aos aprendentes-ensinantes que produzam, em grupos, um artigo de opinião.

Avaliação da produção inicial escrita em grupo:

Na produção inicial, o aprendente-ensinante será avaliado quanto:

- ✓ à participação no debate;
- ✓ à postura do cidadão que defende seu ponto de vista e acolhe as perspectivas dos outros;
- ✓ à organização do gênero textual “debate-regrado” e atendimento aos critérios citados anteriormente.
- ✓ ao fundamento e coerência dos argumentos apresentados.
- ✓ à produção de um artigo de opinião em grupo.

4.2.2.3 Primeiro Módulo – Reconhecendo o gênero: Artigo de opinião

“Sem direito a ter direitos”

O trabalho infantil é toda a forma de trabalho exercida por crianças e adolescentes abaixo da idade mínima legal permitida. Segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT), o trabalho infantil é qualquer trabalho, mesmo sem pagamento, exercido por indivíduos com idade inferior ou igual a 14 anos que ocupa, pelo menos, uma hora semanal.

O trabalho infantil doméstico sempre foi considerado como algo natural e que as crianças, principalmente as oriundas das classes menos favorecidas economicamente, deveriam ajudar nessas tarefas, sejam dentro de casa ou na agricultura doméstica. Em épocas passadas, havia a expectativa de uma contrapartida ou ajuda econômica por parte dos filhos desde muito cedo e essa mentalidade se perpetua até hoje. Acrescido a isso, há o aspecto cultural que valoriza o trabalho infantil como forma de educar a criança para a vida profissional e adulta, apesar de socialmente condenável e proibido por lei e também por ser uma forma de violência.

No entanto, ainda há muitas pessoas que procuram justificar esse mito cultural. Ouve-se, muitas vezes, as afirmações de que “é melhor a criança trabalhar do que roubar,

ficar à toa, ociosa”, ou “sempre trabalhei e não morri”. São mitos culturais comuns na nossa sociedade, não só ditos nas famílias de baixa renda, como também em outras classes sociais. Muitas vezes, até as próprias crianças trabalhadoras reafirmam esses mitos, mas, quando questionadas, revelam que gostariam de ter “outra vida”, “só estudar e brincar”.

É preciso uma mudança de atitude, comportamentos e práticas a esse respeito. A responsabilidade de gerar renda nunca é da criança, cabe aos adultos. O trabalho na infância marca sobremaneira – quando não destrói – a vida digna e saudável de crianças e jovens submetidos a ele. As crianças que trabalham são tratadas como se não tivessem direito a ter direitos, mesmo os mais fundamentais. E se deve levar em conta as consequências, como os agravos à saúde e ao desenvolvimento não só físico como psicológico dessas, e também a vulnerabilidade a uma série de violências. Se a infância e a adolescência correspondem ao tempo de formação física e psicológica, ao tempo do brincar e aprender, o trabalho infantil prejudica toda essa formação, inclusive a profissional.

(Selma Nanci Feltrin, publicado em 13/08/2009 no Diário de Santa Maria, edição online)

O objetivo é promover um diálogo entre os aprendentes-ensinantes e o texto, utilizando-se das contribuições da discussão anterior para compreensão do gênero textual em questão. Novamente o ensinante-aprendente deverá mediar outra discussão oral seguindo as seguintes diretrizes, além dos questionamentos dos aprendentes-ensinantes:

- O texto pertence a que gênero?
- Representa o discurso de qual esfera social?
- Para quem ele foi produzido?
- Por que ele foi produzido, ou seja, qual é a sua função social?
- O texto atende à necessidade de interação estabelecida?
- A sua organização e a sua linguagem estão adequadas á necessidade de interação?
- Quem produziu o texto?

- O texto foi produzido para circular em qual veículo?
- Você conhece esse site? Ele foi organizado para quem?
- Nesse caso, o texto está adequado ao suporte físico e ao veículo de circulação?
- O assunto abordado no texto, em sua opinião, é interessante?
- Ao ler o texto, você consegue entender o assunto abordado totalmente? Se a sua resposta for “sim”, explique por que, e se for “não”, aponte quais informações você não domina e necessita de pesquisa.
- A linguagem empregada no texto está adequada ao gênero e à situação de

Avaliação do módulo leitura:

Neste módulo, o aprendente-ensinante será avaliado quanto à estrutura dos gêneros propostos para a leitura:

- ✓ à habilidade de extrair informações explícitas e implícitas;
- ✓ à capacidade de entender o discurso do autor e o suporte de publicação;
- ✓ às condições de atribuir sentidos ao dizer do outro.

4.2.2.4 Segundo Módulo – Dialogando com o texto

Como o artigo de opinião está atrelado a questões polêmicas, é fundamental que o aprendente-ensinante reconheça no texto os argumentos utilizados pelo autor na defesa do seu ponto de vista, para que, posteriormente, ele tenha condições de produzir argumentos consistentes na sua produção textual.

A partir dos questionamentos dos aprendentes-ensinantes, o ensinante-aprendente incitará novas questões para que respondam, desta vez, por escrito. São elas:

- Qual a questão tratada pela autora do artigo?
- Qual a posição defendida pela autora, nesse texto? Cite pelo menos dois argumentos utilizados pela autora para defender sua posição.

- Como deve ser tratada a questão do trabalho infantil de acordo com a autora?
- Qual é o papel social da articulista e do suporte de publicação?
- Que posição você assume diante desse assunto?

Avaliação do módulo sobre o gênero textual

Neste módulo, o aprendente-ensinante será avaliado quanto:

- ✓ à habilidade de extrair informações explícitas e implícitas;
- ✓ à capacidade de entender o discurso da autora (papel social) e o suporte de publicação;
- ✓ às condições de atribuir sentidos ao dizer do outro.

4.2.2.5 Terceiro Módulo – Ampliando o repertório sobre o tema

Neste módulo, os aprendentes-ensinantes são incentivados à pesquisa de materiais que possam reforçar a opinião. Para tanto, podem ser levados à biblioteca e à sala de informática para buscar leis, vídeos correlatos, documentários, reportagens, jornais, revistas, outros artigos dispostos na internet, materiais que tenham providenciado etc.

A partir do material de pesquisa adquirido, o aprendente-ensinante selecionará os mais significativos ou os mais adequados à posição assumida em relação ao tema. Isto é, esse material será de grande utilidade para a formulação de argumentos, novos argumentos e contra-argumentos, ampliando assim o seu repertório sobre o tema.

No papel de orientador, o ensinante-aprendente pode acompanhar essa busca, sobretudo, auxiliando os aprendentes-ensinantes que estiverem com mais dificuldades. Em geral, é fundamental alertar toda a turma com relação aos sites de pesquisa pouco confiáveis, tendo em vista que, atualmente, a internet é o principal instrumento de pesquisa escolar.

A seguir, algumas sugestões de outros gêneros textuais sobre o mesmo tema que podem ampliar ou enriquecer o repertório da turma.

a) Outros artigos:

O contato dos aprendentes-ensinantes com outros artigos sobre o mesmo tema, sobretudo, de áreas específicas, como o exemplo a seguir (Geografia Humana) propicia a familiaridade com o gênero a ser produzido; a observação dos recursos linguísticos utilizados; a identificação de elementos que caracterizam o articulista e o suporte de publicação etc.

Trabalho infantil no mundo

Publicado por: **Eduardo de Freitas** em **Geografia humana**⁹

Trabalho infantil é todo esforço físico e mental desempenhado por pessoas que não possuem idade adequada, como crianças e adolescentes. Grande parte dos países possui leis trabalhistas que condenam o trabalho infantil. Essa prática é ilegal e reconhecida como crime.



Trabalho árduo de crianças em uma carvoaria.

Mesmo sendo repudiado pela sociedade, o trabalho infantil acontece em diferentes partes do mundo. De acordo com a UNICEF, os principais causadores desse fenômeno são basicamente a pobreza e o desemprego. Diante dessa realidade, muitas crianças e adolescentes que vivem nas cidades executam tarefas diárias de trabalho, como vender balas, engraxar sapatos, além de entregar panfletos. No campo esses jovens desempenham tarefas mais

⁹ Fonte: <http://www.mundoeducacao.com/geografia/trabalho-infantil-no-mundo.htm> (Acessado em 12/05/2014)

pesadas como colher algodão, cortar cana-de-açúcar, quebrar pedras, trabalhar em carvoarias, entre muitas outras ocupações árduas.

De acordo com OIT (Organização Internacional do Trabalho), os trabalhadores infantis vivem em países subdesenvolvidos e em desenvolvimento. Esse problema atinge majoritariamente países subdesenvolvidos, porém nações desenvolvidas também enfrentam esse tipo de questão. Segundo OIT, existem no mundo aproximadamente 250 milhões de crianças (idades entre 5 e 14 anos) realizando tarefas de trabalho. Desse total, pelo menos 120 milhões trabalham o dia todo, não frequentam a escola e nem brincam.

Do número total de crianças trabalhadoras no mundo, cerca de 200 milhões delas não usufruem de descanso semanal. Outro dado importante é a incidência de casos de trabalho infantil na zona rural dos países. Pelo menos dois terços dos acidentes de trabalho que acontecem em alguns países são provenientes de trabalhadores infantis.

O trabalho infantil tornou-se um problema global, isso em virtude da ocorrência do mesmo tanto em países pobres como em países ricos. Abaixo a distribuição das crianças e adolescentes trabalhadores no mundo (números aproximados).

- Portugal: cerca de 200 mil.
- Espanha: 500 mil.
- Alemanha: 600 mil.
- América Latina: 17 milhões.
- Ásia: 152 milhões.
- Nova Zelândia: 500 mil.
- África: 80 milhões.

b) Artigos de Lei:

Artigos de lei são caracterizados por seus elementos incomuns nos outros gêneros como a divisão em artigos, parágrafos, incisos, alíneas etc. Por ser um gênero essencialmente escrito na norma padrão, representa uma das formas de justificar a necessidade de se aprender também essa norma.

Para o tema proposto, o ensinante-aprendente pode sugerir a leitura da lei que trata especificamente sobre o trabalho infantil:

ECA – Estatuto da Criança e Adolescente – Lei 8069, de 13 de Julho de 1990.
Capítulo V - Do Direito à Profissionalização e à Proteção no Trabalho.¹⁰:

Art. 60 - É proibido qualquer trabalho a menores de 14 (quatorze) anos de idade, salvo na condição de aprendiz.

Art. 61 - A proteção ao trabalho dos adolescentes é regulada por legislação especial, sem prejuízo do disposto nesta Lei.

Art. 62 - Considera-se aprendizagem a formação técnico-profissional ministrada segundo as diretrizes e bases da legislação de educação em vigor.

Art. 63 - A formação técnico-profissional obedecerá aos seguintes princípios:

I - garantia de acesso e frequência obrigatória ao ensino regular;

II - atividade compatível com o desenvolvimento do adolescente;

III - horário especial para o exercício das atividades.

Art. 64 - Ao adolescente até 14 (quatorze) anos de idade é assegurada bolsa de aprendizagem.

Art. 65 - Ao adolescente aprendiz, maior de 14 (quatorze) anos, são assegurados os direitos trabalhistas e previdenciários.

Art. 66 - Ao adolescente portador de deficiência é assegurado trabalho protegido.

Art. 67 - Ao adolescente empregado, aprendiz, em regime familiar de trabalho, aluno de escola técnica, assistido em entidade governamental ou não-governamental, é vedado trabalho:

¹⁰ Fonte: <http://www.asam.org.br/imagens/dados/Estatuto%20da%20Crian%C3%A7a%20e%20do%20Adolescente.pdf>
(Acessado em 12/05/2014)

I - noturno, realizado entre as 22 (vinte e duas) horas de um dia e as 5 (cinco) horas do dia seguinte;

II - perigoso, insalubre ou penoso;

III - realizado em locais prejudiciais à sua formação e ao seu desenvolvimento físico, psíquico, moral e social;

IV - realizado em horários e locais que não permitam a frequência à escola.

Art. 68 - O programa social que tenha por base o trabalho educativo, sob responsabilidade de entidade governamental ou não-governamental sem fins lucrativos, deverá assegurar ao adolescente que dele participe condições de capacitação para o exercício de atividade regular remunerada.

§ 1º - Entende-se por trabalho educativo a atividade laboral em que as exigências pedagógicas relativas ao desenvolvimento pessoal e social do educando prevalecem sobre o aspecto produtivo.

§ 2º - A remuneração que o adolescente recebe pelo trabalho efetuado ou a participação na venda dos produtos de seu trabalho não desfigura o caráter educativo.

Art. 69 - O adolescente tem direito à profissionalização e à proteção no trabalho, observados os seguintes aspectos, entre outros: I - respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento; II - capacitação profissional adequada ao mercado de trabalho.

c) Charges e anúncios:

As charges, anúncios e outros gêneros que privilegiam tanto a linguagem verbal quanto a não verbal representam uma boa estratégia para desenvolver a competência comunicativa dos aprendentes-ensinantes porque são ricos em intertextualidade, criatividade, são gêneros que desafiam as competências e habilidades de interpretação por acionarem o conhecimento de mundo do leitor. Como sugerem os dois exemplos a seguir:



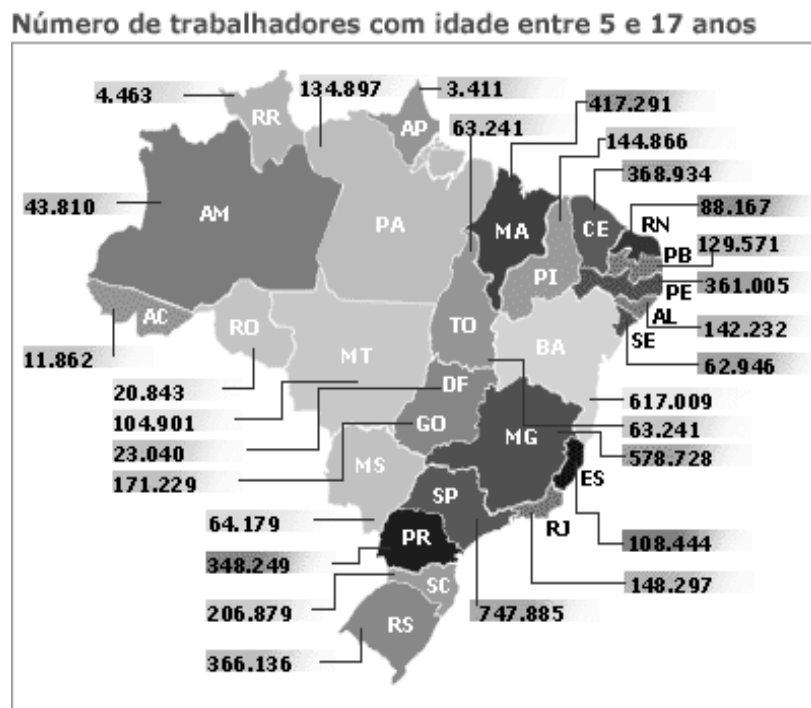
Fonte: <http://geografianovest.blogspot.com.br/2012/07/trabalho-infantil-em-charges.html>. Acessado em 25/02/2014



Fonte: <http://1001roteirinhos.com.br/2012/06/contra-o-trabalho-infantil>. Acessado em 20/05/2014)

d) Tabelas de Estatísticas:

As tabelas e estatísticas entre outros gêneros similares desenvolvem a compreensão do modo de organização de dados estatísticos, numéricos, a função social desses gêneros e seus suportes. Do exemplo a seguir, os aprendentes-ensinantes podem utilizar informações pontuais sobre o tema:



Fonte: http://www.bbc.co.uk/portuguese/especial/1911_numeros/index.shtml. Acessado em 20/05/2014)

e) A letra de música, o poema:

A utilização de gêneros poéticos, além de representarem momentos agradáveis de reflexão em sala de aula, justificam-se também pelo despertar para a leitura literária e o desenvolvimento da construção de inferências e do espírito crítico dos aprendentes-ensinantes. É fundamental incentivá-los a ler as entrelinhas da poesia. Inclusive, representa uma oportunidade que eles têm de compartilhar os gostos pessoais com relação à música, à poesia e à literatura.

Criança não trabalha
Palavra Encantada

Lápis, caderno, chiclete, pião
Sol, bicicleta, skate, calção
Esconderijo, avião, correria, tambor
Gritaria, jardim, confusão

Bola, pelúcia, merenda, crayon
Banho de rio, banho de mar, pula-cela, bombom
Tanque de areia, gnomo, sereia
Pirata, baleia, manteiga no pão

Giz, merthiolate, band-aid, sabão
Tênis, cadarço, almofada, colchão
Quebra-cabeça, boneca, peteca, botão
Pega-pega, papel, papelão

Criança não trabalha, criança dá trabalho
Criança não trabalha...

1,2 feijão com arroz,
3, 4 feijão no prato
5, 6 tudo outra vez...

Criança não trabalha, criança dá trabalho
Criança não trabalha, criança dá trabalho

Lápis...
Banho de rio, banho de mar, pula-sela, bombom
Quebra-cabeça, boneca, peteca, botão...

Não trabalha...

Avaliação do módulo de pesquisa:

Neste módulo, o aprendente-ensinante será avaliado quanto:

- ✓ à relevância do material pesquisado para o desenvolvimento do tema
- ✓ aos registros da pesquisa realizada.

4.2.6 Quarto Módulo – Gramática Reflexiva

a) Identificando os organizadores textuais e os aspectos linguísticos

Nesse módulo, os grupos farão uma nova leitura do texto “Sem direito a ter direitos” sob a perspectiva de investigação dos organizadores textuais e aspectos linguísticos. As questões propostas são:

1ª) Há no texto palavras ou expressões que sirvam para: a) introduzir uma ideia contrária ao que se afirma anteriormente; b) adicionar argumentos; c) introduzir conclusão; d) acrescentar novos argumentos.

2ª) O discurso está construído em primeira ou terceira pessoa? Qual o efeito causado por essa escolha?

3ª) Quais questionamentos são feitos pelo autor, no texto, e o que ele quer provocar no leitor com esses questionamentos?

b) Selecionando operadores argumentativos para a produção final

Os operadores argumentativos são os elementos coesivos do texto, isto é, são palavras ou expressões que garantem o que se quer dizer, implícita ou explicitamente assim como apontam para o sentido (a direção) do interlocutor. A seleção desses recursos garantem a reiteração, associação, a conexão, a retomada, a antecipação e outros aspectos textuais, pois o texto é um todo coerente e coeso. “O texto é uma unidade básica de manifestação da linguagem” (Koch, 2010:11), a sua totalidade garante uma única unidade de sentido, uma parte que está ligada à outra, como pontua Antunes (2005:46):

Tudo vem em cadeia, encadeado, umas partes ligadas às outras, de maneira que nada fica solto e um segmento dá continuidade a outro. O que é dito em um ponto se liga ao que foi dito noutro ponto, anteriormente e subsequentemente. Assim, cada segmento do texto — da palavra ao parágrafo — está preso a pelo menos um outro. Quase sempre, cada um está preso a muitos outros. E é por isso que se vai fazendo um fio, ou melhor, vão-se fazendo fios, ligados entre si, atados, com os quais o texto vai sendo tecido, numa unidade possível de ser interpretada.

Koch (2010) considera duas grandes modalidades de coesão: a referencial e a sequencial. A primeira é “aquela em que um componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) nela presentes ou inferíveis a partir do universo textual” e a segunda “diz respeito aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e sequências textuais), diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, à medida que se faz o texto progredir”.

Ao utilizar-se da gramática reflexiva para selecionar os operadores argumentativos, o aprendente-ensinante vai avaliar a produção de sentido, ou seja, se este ou aquele operador ou marca produzirá o sentido exato ou aproximado do que ele quer dizer. Koch (1998) considera como principais os seguintes tipos de operadores:

- a) os que assinalam o argumento mais forte de uma escala orientada no sentido de determinada conclusão: *até, mesmo, até mesmo, inclusive*, etc.;
- b) os que somam argumentos a favor de uma mesma conclusão: *e, também, ainda, nem (= e não), não só... mas também, tanto... como, além de..., além disso..., a par de...* etc.;
- c) os que introduzem uma conclusão relativamente a argumentos apresentados em enunciados anteriores: *portanto, logo, por conseguinte, pois, em decorrência, consequentemente*, etc.;
- d) os que introduzem argumentos alternativos que levam a conclusões diferentes ou opostas: *ou, ou então, quer... quer, seja... seja*, etc.;
- e) os que estabelecem relações de comparação entre elementos, com vistas a uma dada conclusão: *mais que, menos que, tão... como*, etc.;

- f) os que introduzem uma justificativa ou explicação relativamente ao enunciado anterior: *porque, que, já que, pois*, etc.;
- g) os que contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias: *mas (porém, contudo, todavia, no entanto*, etc.), *embora (ainda que, posto que, apesar de (que)*, etc.).
- h) os que têm por função introduzir no enunciado conteúdos pressupostos: *já, ainda, agora*, etc.
- i) os que se distribuem em escalas opostas, isto é um deles funciona numa escala orientada para a afirmação total e o outro, numa escala orientada para a negação total

Avaliação do módulo de gramática reflexiva:

Neste módulo, o aprendente-ensinante será avaliado quanto:

- ✓ à reflexão e seleção dos operadores argumentativos em função da produção de sentido;
- ✓ à capacidade de reconhecer a importância do funcionamento lexical tanto na oralidade quanto na escrita;
- ✓ à competência de utilizar a gramática reflexiva como instrumento de reescrita;

4.2.7 Produção final – Produção escrita (individual) de um artigo de opinião

Após as elucidações propiciadas no decorrer dos módulos, o ensinante-aprendente deverá solicitar a produção textual de um artigo de opinião. Nessa etapa, a produção deverá ser realizada individualmente, visto que cada produção será armazenada no portfólio da turma. Nessa etapa, é produtivo fazer uma breve retrospectiva dos tópicos estudados até o momento e reforçar a necessidade de defesa do ponto de vista com argumentos consistentes.

Avaliação da produção escrita do artigo de opinião:

Neste módulo, o aprendente-ensinante será avaliado quanto à competência escritora para:

- ✓ expressar sua visão de mundo;
- ✓ expor ideias em linguagem culta e formal;
- ✓ utilizar paragrafação, pontuação, concordância verbo-nominal, ortografia adequadas;
- ✓ expor de forma clara os argumentos, relacionando-os à tese e à conclusão;
- ✓ considerar relações de causa e consequência entre as ideias;
- ✓ utilizar conectores garantindo coesão entre argumentos;
- ✓ selecionar palavras, operadores argumentativos em função da argumentação, adaptando o discurso à situação comunicativa;
- ✓ produzir um artigo de opinião, respeitando a estrutura e características do gênero.

Certamente que a produção final é a própria avaliação somativa de todo o processo de desenvolvimento das competências e habilidades necessárias para a escrita de um texto argumentativo. Por meio dela, é possível reconhecer como cada aprendente-ensinante aproveitou a sucessão dos módulos, colocando-os em prática.

CONCLUSÃO

A língua portuguesa como disciplina escolar representa um desafio pedagógico constante tanto para o professor quanto para o aluno. E o fato de, na maioria dos casos, ambos serem falantes potenciais da língua materna não significa que todo o processo de ensino-aprendizagem acontecerá naturalmente, muito pelo contrário. O que acontece de forma natural é a aquisição da língua materna, do falar próprio de cada comunidade, de cada família e dos grupos de amigos. No entanto, o aluno, acostumado com suas habilidades linguísticas de falante, descobrirá na escola que existem outros falares, outras formas de dizer o que se quer e, sobretudo, que existe a modalidade escrita da língua materna.

No novo contexto, terá diante de si um professor para ensiná-lo a juntar as letras, ler palavras, frases e textos. Alfabetizado, o falante terá um novo desafio, saber usar todas essas letras, palavras, frases e textos a fim de se comunicar, de entender e se fazer entendido tanto na modalidade oral quanto na modalidade escrita, isto é, tornar-se um cidadão linguisticamente competente, capaz de produzir seus próprios discursos com coesão e coerência.

Nesse sentido, é impossível aprender e ensinar qualquer língua sem tratar de seus conteúdos gramaticais que compreendem justamente os recursos linguísticos que produzem o discurso. Acontece, porém, que o estudo gramatical da língua portuguesa nas escolas de educação básica, ainda está em fase de transição desde o meio do século passado.

Possivelmente, muitos professores já descobriram alternativas, em especial, após 1998 com o estabelecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino em geral que, especificamente para a língua portuguesa, orientam que o ensino privilegie o eixo “uso→reflexão→uso”, sobretudo para o conteúdo gramatical que deve configurar-se, como já foi dito no primeiro capítulo, em uma “reflexão produzida pelos alunos mediante a utilização de uma terminologia simples e aproximar, progressivamente, pela mediação do professor, do conhecimento gramatical produzido” (PCNs, 1998: 29)

No entanto, boa parte dos professores apresentam dificuldades para ensinar a gramática. Alguns persistem no ensino tradicional, privilegiando a norma padrão da escrita, utilizando o texto como pretexto para ensinar definições e classificações morfosintáticas; outros priorizam a leitura e a interpretação de textos, tratando, superficialmente do estudo

gramatical, por considerarem uma tarefa muito difícil ou, simplesmente, por não terem formulado, substancialmente, ao longo da graduação e da prática em sala de aula, uma pedagogia léxico-gramatical adequada para a escola de educação básica.

Como foi dito na introdução desta dissertação, o problema perpassou os portões da escola e chegou ao mercado de trabalho. Atualmente, muitos candidatos perdem grandes oportunidades de trabalho por não terem adquirido as competências e habilidades linguísticas necessárias para a formação integral da cidadania. Não serão levantadas aqui outras complicações decorrentes da pouca competência comunicativa de um cidadão, mas se há cidadãos que não conseguem se portar linguisticamente numa entrevista de trabalho, existem muitos outros que não conseguem interpretar ou perceber as entrelinhas de um discurso político.

O problema desta pesquisa surgiu de um estudo de caso realizado em uma escola municipal do interior paulista que, no primeiro bimestre de 2013, observou uma divergência de médias finais dos alunos de três professoras (denominadas: professora A, professora B e professora C), sendo que as professoras B e C registraram notas abaixo da média de 46,6% de seus alunos, enquanto a professora A registrou 23,3% de notas abaixo da média de seus alunos, conforme gráfico da página 61.

Para identificar os possíveis fatores que contribuíram para esse quadro de notas abaixo da média dos alunos das professoras B e C em comparação aos alunos da professora A, investigou-se, por meio de questionários e da observação de aulas, três tipos de atividades: 1ª) leitura e interpretação; 2ª) atividades gramaticais; e 3ª) produção de textos. Conforme os resultados obtidos, constatou-se que o fator que mais contribuiu com a quantidade de notas abaixo da média dos alunos das professoras B e C em comparação aos alunos da professora A, foi o estudo gramatical inadequado.

Apesar de as professoras B e C declararem que tanto elas quanto seus alunos têm maior facilidade para desenvolver as atividades gramaticais por meio de definições e classificações em frases isoladas, não consideram que o estudo gramatical seja relevante para os dias atuais. Além disso, há de se pontuar uma certa divergência entre as respostas dessas professoras e as respostas de seus respectivos alunos, sendo que 61,90% deles declaram ter maior dificuldade, justamente, com as atividades gramaticais.

Ao contrário das professoras B e C, a professora A e seus alunos concordam que têm maior facilidade de desenvolver as atividades de leitura e interpretação de textos inclusive porque os conteúdos gramaticais são focados em função dos gêneros textuais, pois, segundo a professora A, os estudos gramaticais só têm relevância quando estudados dessa forma.

Com base na análise dos dados obtidos como resultados do estudo de caso desenvolvido, é possível responder à pergunta desta dissertação: Qual é o tipo de gramática mais adequado, segundo os pressupostos da Educação Linguística, para ser utilizado pelos “ensinantes-aprendentes” em sequências didáticas que desenvolvam a competência linguística de seus “aprendentes-ensinantes”?

A autora-pesquisadora buscou a resposta nas bases teóricas da Educação Linguística, área de pesquisa e de ensino da língua portuguesa, a partir de seus pressupostos fundamentais de qual o caminho adequado e produtivo para o ensino dos conteúdos gramaticais, com vistas a formar o “poliglota na própria língua” (Bechara, 1986)

De acordo com os pressupostos específicos para a pedagogia léxico-gramatical descritos no primeiro capítulo, a gramática reflexiva, tema deste trabalho, é um tipo de gramática adequado e produtivo para o ensino da língua portuguesa na escola. Contudo, há de se pontuar que a pedagogia léxico-gramatical é parte de um conjunto de pedagogias formado também pelas pedagogias da oralidade, da leitura, da escrita e da literatura, que devem compor o processo de ensino-aprendizagem.

Considerando o bojo de critérios dessas pedagogias para o desenvolvimento da competência linguística do aprendente-ensinante é que se optou por finalizar esta dissertação com um modelo de sequência didática que abarcasse todos eles, destacando um módulo para a gramática reflexiva, afinal desenvolver a competência linguística do aprendente-ensinante requer também levá-lo a reconhecer, a refletir e a usar os recursos léxico-gramaticais da própria língua.

Nesse sentido, considerando-se o objetivo da pesquisa, o de apresentar a gramática reflexiva como uma escolha pedagógica adequada e produtiva para o ensino da língua portuguesa na escola, é possível dizer que ele foi atingido porque tanto no estudo de caso quanto na proposta de sequência didática, esse tipo de reflexão gramatical se mostrou

capaz de possibilitar um estudo gramatical significativo para o desenvolvimento da competência linguística dos aprendentes-ensinantes.

Portanto, conclui-se que a escolha da gramática reflexiva como objeto de ensino por meio de uma metodologia ativa como a sequência didática, contribui com as produções acadêmicas que consolidam teoricamente a Educação Linguística, tendo em vista que boa parte do professorado da escola básica alega não ser possível colocar em prática o que postulam os teóricos da Linguística.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática. Por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAGNO, M.; STUBBS, M. & GAGNÉ, G. *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária*. In: BERNADINI, Aurora F. et. al. *Questões de literatura e de estética: A teoria do romance*. Trad. Aurora F. São Paulo: Hucitec, 1998, p. 13-70.

BECHARA, Evanildo. *Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?* São Paulo: Ática, 1986.

_____. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira e Lucerna, 2009.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teóricos-metodológicos In DIONÍZIO, Angela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.) *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. (p.37-46)

BRACKLING, Kátia L. *Trabalhando com artigo de opinião: re-visitando ou Eu no exercício da (re)significação da palavra do outro*. In: ROJO, Roxane (Org.) *A prática de linguagem em sala de aula*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2006 (p. 221-247)

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.

BROUSSEAU, Guy. *Contrato didático: o “não dito” é essencial*. Revista Nova Escola, agosto/2013, p. 92-94.

CANO, M.R.O & PALMA, Dieli V. *Língua Portuguesa*. Coleção 1: A reflexão e a prática no ensino. São Paulo: Blucher, 2012.

CÓCCO, Maria F. e HAILER, Marco A. *ALP Análise, Linguagem e Pensamento – Língua Portuguesa: a diversidade de textos numa proposta socioconstrutivista*. São Paulo: FTD, 1995 (p. 67 a 73)

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M. & SCHNEUWLY, B. *Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento* in ROJO, R. & GLAÍS, S. *Gêneros orais escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

ECA – Estatuto da Criança e Adolescente – Lei 8069, de 13 de Julho de 1990. Capítulo V - Do Direito à Profissionalização e à Proteção no Trabalho Disponível em <http://www.asam.org.br/imagens/dados/Estatuto%20da%20Crian%C3%A7a%20e%20do%20Adolescente.pdf> (Acessado em 12/05/2014)

FERNÁNDEZ, Alícia. *Os idiomas do Aprendiz*. Digital Source, 2001. Disponível em <http://pt.slideshare.net/kerolayne12345/alicia-fe#>

KLEIMAN, Angela. *Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, 1997.

KOCH, I.G.V.; ELIAS, V.M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, Ingedore V. *A interação pela linguagem. Linguagem e sociedade, a construção interativa dos sentidos no texto, estratégias dos “jogos de linguagem”*. São Paulo: Contexto, 1998.

_____. *Introdução à linguística textual*. 2ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

_____. *A Coesão Textual*. 22ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, L. *Gêneros Textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONÍSIO, et.al. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002 (p. 19-36)

MENEZES, M. B. de. *Investigando o processo de escrita: o caso dos quadriláteros*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasil, 2004. Disponível em http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID256/v16_n1_a2011.pdf

NEVES, Maria Helena M. *Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. *A gramática: história, teoria e análise, ensino*. São Paulo: UNESP, 2002.

Orientações Curriculares – Proposição de Expectativas de Aprendizagem – Ensino Fundamental II – Língua Portuguesa / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME/DOT, 2012. Reimpressão

PALMA, D. V.; TURAZZA, J. S.; NOGUEIRA JUNIOR, J. E. Educação lingüística e desafios na formação de professores. In: BASTOS, N. B. (org.). *Língua portuguesa: lusofonia-memória e diversidade cultural*. São Paulo: EDUC, p. 215-33, 2008.

PALMA, D. V.; TURAZZA, J. S. Educação lingüística e o livro didático. In: BASTOS, N. B. (org.). *Língua portuguesa e lusofonia*. São Paulo: EDUC, p. 309-327, 2014a.

_____. Educação Linguística: reinterpretações do ensino-aprendizagem por novas práticas pedagógicas. In: PALMA, Dieli V. & TURAZZA, Jeni S. (Orgs.) *Educação Linguística e o Ensino de Língua Portuguesa: algumas questões fundamentais*. São Paulo: EDUC, P. 23-61, 2014b.

Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa - Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

PERRENOUD, Phillipe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PETTER, Margarida. *Linguagem, língua, linguística*. In FIORIN, José Luiz (org.). *Introdução à Linguística I – Objetos Teóricos*. São Paulo: Contexto, 2010.

POLIDORO, Lurdes de Fátima & STIGAR, Robson. *A transposição didática: a passagem do saber científico para o saber escolar*. Ciberteologia - Revista de Teologia & Cultura - Ano VI, n.27 D (p.153 a 159) Disponível em: <http://ciberteologia.paulinas.org.br/ciberteologia/wp-content/uploads/2009/12/02A-transposicao-didatica.pdf>

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2010.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. *Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin*. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. (Org.) *Gêneros, teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábolas, 2005. p. 152 - 183.

ROJO, Roxane. *Modos de Transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos*. In: ROJO, Roxane (Org.) *A prática de linguagem em sala de aula*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2006 (p. 27-38)

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23ª Ed. Revista e atualizada. 5ª reimpressão. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Vanessa S. CYRANCA, Lúcia F. M. *A língua portuguesa na escola ontem e hoje*. Linhas Críticas, Brasília, v. 14, n.27, p. 271-287, jul-dez, 2009 In: Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/1935/193514388006.pdf>

SILVEIRA, Regina Célia Pagliuchi. *Textos do Discurso Científico: Pesquisa, revisão e ensaio*. São Paulo: Terracota, 2012.

SOARES, Magda. *Português na escola - História de uma disciplina curricular*. In BAGNO, Marcos (Org.) *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002, p. 155-177.

SOARES, Magda. *Que professor de português queremos formar?* (2001:149-155) Disponível em: <http://www.filologia.org.br/viiiisenefil/07.html>

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática Ensino Plural*. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino da gramática*. São Paulo: Cortez, 2009.

TUSÓN, Amparo. *Iguais perante a língua, desiguais no uso*. In: LOMAS, Carlos (org.) *O valor das palavras (1) – Falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: ASA, 2003, p. 73-89.

VENTURA, Magda M. *O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa*. Rio de Janeiro: Rev. SOCERJ. Setembro/outubro 2007; 20(5): 383-386 disponível em http://www.polo.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/o_estudo_de_caso_como_modalidade_de_pesquisa.pdf.

ANEXOS

Anexo 1: Questionário aplicado às professoras

Professora: _____

As questões são objetivas com alternativas e a justificativa é opcional.

1ª) Qual das atividades abaixo, você tem maior facilidade para desenvolver com seus alunos?

- () Leitura e Interpretação de Textos
- () Reflexão Linguística
- () Produção de Textos

Justificativa: _____

2ª) Qual é a sua estratégia para tratar dos conteúdos gramaticais?

- () Trato dos conteúdos gramaticais a partir de um gênero textual específico.
- () Trato dos conteúdos gramaticais a partir de vários gêneros textuais.
- () Trato dos conteúdos gramaticais a partir das definições e classificações e depois levo os alunos a identificá-los nos gêneros textuais.

Justificativa: _____

3ª) Ao longo do processo de ensino-aprendizagem, você percebe que seus alunos têm maior facilidade para:

- () ler e interpretar textos.
- () identificar e classificar elementos gramaticais
- () produzir textos.

Justificativa: _____

4ª) Atualmente, qual é a relevância dos estudos gramaticais nas aulas de língua portuguesa?

- () Os estudos gramaticais só tem relevância quando contextualizados nos gêneros textuais, isto é, no uso efetivo da língua.
- () Considerando a falta de interesse dos alunos, o estudo gramatical parece não ser mais relevante nos dias de hoje.
- () Considerando as dificuldades de compreensão dos alunos, atualmente, o estudo gramatical não é mais relevante ou não deveria ser focado com tanta ênfase.

Justificativa: _____

Anexo 2: Questionário aplicado aos alunos

Aluno(a): _____

As questões são objetivas com alternativas e a justificativa é opcional.

1ª) Na disciplina de Língua Portuguesa, qual das atividades abaixo você mais gosta de desenvolver ou se sente mais desafiado, motivado?

- () Leitura e Interpretação de Textos
- () Atividades Gramaticais
- () Produção de Textos

Justificativa: _____

2ª) Na disciplina de Língua Portuguesa, em qual das atividades abaixo, você tem maior dificuldade?

- () Leitura e Interpretação de Textos
- () Atividades Gramaticais
- () Produção de Textos
- () Nenhuma delas

Justificativa: _____

3ª) De qual forma, a sua professora desenvolve o ensino da gramática?

- () Ensino tradicional da gramática. Exemplo: - leitura de um texto isolado da atividade gramatical; - definição e explicação de conteúdos gramaticais; - atividades gramaticais a partir dessas definições.
- () Texto como pretexto para o ensino da gramática. Exemplo: - leitura de um texto (verbal ou não verbal); - interpretação e análise desse texto; - apresentação dos recursos gramaticais presentes nesse texto.
- () A gramática como parte integrante do estudo da língua. Exemplo: - leitura de no mínimo dois textos (verbais e não verbais); - interpretação e análise desses textos; - reflexão sobre os recursos gramaticais e seus respectivos sentidos nesses textos.

Justificativa: _____

4ª) Na sua opinião, por que você estuda a língua portuguesa em todas as séries escolares se você já é um falante natural dessa língua?

- () Para saber usar adequadamente a própria língua materna.
- () Para aprender a conjugar os verbos, classificar os substantivos, reconhecer as orações coordenadas e subordinadas, e, assim ler, escrever e falar corretamente.
- () Para conseguir um bom emprego, prestar concursos públicos e participar de processos seletivos que exijam redação.

Justificativa: _____

Anexo 3: Anúncio Publicitário

RETIRO DA FIGUEIRA

VENHA PARA O PRIMEIRO
CONDOMÍNIO FECHADO
ABERTO PARA O MUNDO!

em São Paulo,
pronto para morar

ÚLTIMAS UNIDADES

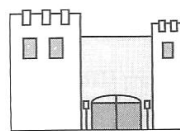
Retiro da Figueira

Sistema pioneiro de segurança 24 h por dia



- casas com 4 dormitórios
- varanda e churrasqueira
- central de recados e fax
- lugar maravilhoso
- um novo estilo de vida
- parque arborizado
- quadras e piscina

Financiamento direto com a construtora,
sem comprovação de renda!



imobiliária
**REINADO
ESCONDIDO**

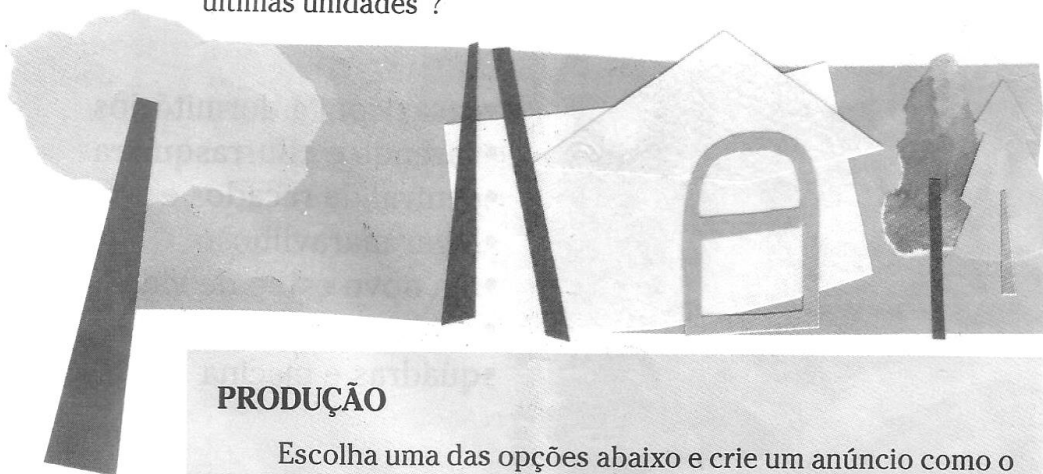
Agende sua visita sem compromisso pelo telefone (052) 70-1000 e faça o melhor negócio de sua vida!

Fonte: CÓCCO e HAILER (1995:67)

Anexo 4: Atividades do Livro

EXPLORAÇÃO

- 1 Qual a finalidade desse tipo de texto?
- 2 Que profissional costuma redigir esse tipo de texto?
- 3 Por que são usados vários tipos de letras?
- 4 Qual a mensagem principal do texto?
- 5 Por que você acha que não aparece endereço, apenas telefone para contato?
- 6 Há algo no texto que leve o leitor a desconfiar da proposta anunciada? Justifique.
- 7 Você gostaria de morar no Retiro da Figueira? Por quê?
- 8 Na sua opinião, esse anúncio é dirigido a que tipo de pessoa?
- 9 Por que, em São Paulo e outras grandes cidades, as pessoas preferem morar em condomínios fechados?
- 10 Por que, normalmente, nesse tipo de anúncio existe a expressão “últimas unidades”?



PRODUÇÃO

Escolha uma das opções abaixo e crie um anúncio como o do *Retiro da Figueira*, para fazer sua propaganda:

- uma casa de praia localizada em frente ao mar
- um apartamento no centro de uma cidade grande
- um sítio localizado próximo de uma cidade
- um terreno, dentro de um loteamento, pronto para construir

Anexo 5: Conto “No Retiro da Figueira” de Moacyr Scliar

Sempre achei que era bom demais. O lugar, principalmente. O lugar era... era maravilhoso. Bem como dizia o prospecto: maravilhoso. Arborizado, tranquilo, um dos últimos locais – dizia o anúncio – onde você pode ouvir um bem-te-vi cantar. Verdade: na primeira vez que fomos lá ouvimos o bem-te-vi. E também constatamos que as casas eram sólidas e bonitas, exatamente como o prospecto as descrevia: estilo moderno, sólidas e bonitas. Vimos os gramados, os parques, os pôneis, o pequeno lago. Vimos o campo de aviação. Vimos a majestosa figueira que dava nome ao condomínio: Retiro da Figueira.

Mas o que mais agradou à minha mulher foi a segurança. Durante todo o trajeto de volta à cidade – e eram uns bons cinquenta minutos – ela falou, entusiasmada, da cerca eletrificada, das torres de vigia, dos holofotes, do sistema de alarmes – e sobretudo dos guardas. Oito guardas, homens fortes, decididos – mas amáveis, educados. Aliás, quem nos recebeu naquela visita, e na seguinte, foi o chefe deles, um senhor tão inteligente e culto que logo pensei: “ah, mas ele deve ser formado em alguma universidade”. De fato: no decorrer da conversa ele mencionou – mas de maneira casual – que era formado em Direito. O que só fez aumentar o entusiasmo de minha mulher.

Ela andava muito assustada ultimamente. Os assaltos violentos se sucediam na vizinhança; trancas e porteiros eletrônicos já não detinham os criminosos. Todos os dias sabíamos de alguém roubado e espancado; e quando uma amiga nossa foi violentada por dois marginais, minha mulher decidiu – tínhamos de mudar de bairro. Tínhamos de procurar um lugar seguro.

Foi então que enfiaram o prospecto colorido sob nossa porta. Às vezes penso que se morássemos num edifício mais seguro o portador daquela mensagem publicitária nunca teria chegado a nós, e, talvez... Mas isto agora são apenas suposições. De qualquer modo, minha mulher ficou encantada com o Retiro da Figueira. Meus filhos estavam vidrados nos pôneis. E eu acabava de ser promovido na firma. As coisas todas se encadearam, e o que começou com um prospecto sendo enfiado sob a porta transformou-se – como dizia o texto – num novo estilo de vida.

Não fomos os primeiros a comprar casa no Retiro da Figueira. Pelo contrário; entre nossa primeira visita e a segunda – uma semana após – a maior parte das trinta residências já tinha sido vendida. O chefe dos guardas me apresentou a alguns dos compradores. Gostei deles: gente como eu, diretores de empresa, profissionais liberais, dois fazendeiros. Todos tinham vindo pelo prospecto. E quase todos tinham se decidido pelo lugar por causa da segurança.

Naquela semana descobri que o prospecto tinha sido enviado apenas a uma quantidade limitada de pessoas. Na minha firma, por exemplo, só eu o tinha recebido. Minha mulher atribuiu o fato a uma seleção cuidadosa de futuros moradores – e viu nisso mais um motivo de satisfação. Quanto a mim, estava achando tudo muito bom. Bom demais.

Mudamo-nos. A vida lá era realmente um encanto. Os bem-te-vis eram pontuais: às sete da manhã começavam seu afinado concerto. Os pôneis eram mansos, as aléias ensaiadas estavam sempre limpas. A brisa agitava as árvores do parque – cento e doze, bem como dizia o prospecto. Por outro lado, o sistema de alarmes era impecável. Os guardas compareciam periodicamente à nossa casa para ver se estava tudo bem – sempre gentis, sempre sorridentes. O chefe deles era uma pessoa particularmente interessada: organizava festas e torneios, preocupava-se com nosso bem-estar. Fez uma lista dos parentes e amigos dos moradores – para qualquer emergência, explicou, com um sorriso tranquilizador. O primeiro mês decorreu – tal como prometido no prospecto – num clima de sonho. De sonho, mesmo.

Uma manhã de domingo, muito cedo – lembro-me que os bem-te-vis ainda não tinham começado a cantar – soou a sirene de alarme. Nunca tinha tocado antes, de modo que ficamos um

pouco assustados – um pouco, não muito. Mas sabíamos o que fazer: nos dirigimos, em ordem, ao salão de festas, perto do lago. Quase todos ainda de roupão ou pijama.

O chefe dos guardas estava lá, ladeado por seus homens, todos armados de fuzis. Fez-nos sentar, ofereceu café. Depois, sempre pedindo desculpas pelo transtorno, explicou o motivo da reunião: é que havia marginais nos matos ao redor do Retiro e ele, avisado pela polícia, decidira pedir que não saíssemos naquele domingo.

– Afinal – disse, em tom de gracejo – está um belo domingo, os pôneis estão aí mesmo, as quadras de tênis...

Era mesmo um homem muito simpático. Ninguém chegou a ficar verdadeiramente contrariado.

Contrariados ficaram alguns no dia seguinte, quando a sirene tornou a soar de madrugada. Reunimo-nos de novo no salão de festas, uns resmungando que era segunda-feira, dia de trabalho. Sempre sorrindo, o chefe dos guardas pediu desculpas novamente e disse que infelizmente não poderíamos sair – os marginais continuavam nos matos, soltos. Gente perigosa; entre eles, dois assassinos foragidos. À pergunta de um irado cirurgião o chefe dos guardas respondeu que, mesmo de carro, não poderíamos sair; os bandidos poderiam bloquear a estreita estrada do Retiro.

– E vocês, por que não nos acompanham? – perguntou o cirurgião. – E quem vai cuidar da família de vocês? – disse o chefe dos guardas, sempre sorrindo.

Ficamos retidos naquele dia e no seguinte. Foi aí que a polícia cercou o local: dezenas de viaturas com homens armados, alguns com máscaras contra gases. De nossas janelas nós os víamos e reconhecíamos: o chefe dos guardas estava com a razão.

Passávamos o tempo jogando cartas, passeando ou simplesmente não fazendo nada. Alguns estavam até gostando. Eu não. Pode parecer presunção dizer isto agora, mas eu não estava gostando nada daquilo.

Foi no quarto dia que o avião desceu no campo de pouso. Um jatinho. Corremos para lá.

Um homem desceu e entregou uma mala ao chefe dos guardas. Depois olhou para nós – amedrontado, pareceu-me – e saiu pelo portão da entrada, quase correndo.

O chefe dos guardas fez sinal para que não nos aproximássemos. Entrou no avião. Deixou a porta aberta, e assim pudemos ver que examinava o conteúdo da mala. Fechou-a, chegou à porta e fez um sinal. Os guardas vieram correndo, entraram todos no jatinho. A porta se fechou, o avião decolou e sumiu.

Nunca mais vimos o chefe e seus homens. Mas estou certo que estão gozando o dinheiro pago por nosso resgate. Uma quantia suficiente para construir dez condomínios iguais ao nosso – que eu, diga-se de passagem, sempre achei que era bom demais.

(Disponível em http://www.passeiweb.com/estudos/livros/no_retiro_da_figueira_conto. Acessado em 13/03/2014)

Anexo 6: Avaliação de Leitura e Interpretação – 1ª parte

01) Qual a relação entre os textos *No Retiro da Figueira* (conto de Moacy Scliar) e *Retiro da Figueira* (anúncio)?

02) Quais as diferenças, quanto à forma de apresentação, entre os dois textos?

03) Quais os motivos que levaram a família a adquirir uma casa no Retiro?

04) Por que o prospecto foi colocado sob a porta da casa da família e não enviado pelo correio para uma quantidade maior de pessoas?

05) Qual a classe social das famílias que passaram a morar no Retiro da Figueira? Justifique.

06) Qual é o ponto de vista do narrador desta história: 1ª ou 3ª pessoa? Como você descobriu isso?

07) Dê as características da personagem que parece ser o herói no início da história e se revela o vilão no final?

08) Deduza quanto tempo (cronológico) se passou desde o recebimento do prospecto até o final do sequestro. Justifique.

(09) Em uma narrativa, o **clímax** é o momento culminante da história e o **desfecho** é o momento de maior tensão, a **solução** (boa ou má) do conflito. Identifique no conto **No Retiro da Figueira**:

a) O clímax:

b) O desfecho:

c) A solução:

10) O que você faria se fosse morador do Retiro e percebesse, antes do desfecho, o plano do sequestro?

11) Qual a intenção do chefe de segurança ao fazer uma lista com os nomes dos parentes dos moradores do Retiro da Figueira?

12) Essa história poderia ter acontecido na vida real? Por quê?

13) Na sua opinião, qual a maior dificuldade na realização de um plano como esse?

14) Para você os sequestradores fugiram para onde? E fizeram o que com o dinheiro que receberam do resgate?

15) Qual é a sua opinião sobre sequestro?

Anexo 7: Avaliação de Leitura e Interpretação – 2ª parte

1) Imagine como a família se sentiu quando terminou o sequestro. Escreva o depoimento de um dos seus integrantes.

02) Imagine que você conhece o idealizador do sequestro. Faça um resumo sequencial, citando os principais passos para a realização do plano até o recebimento do resgate.
