



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL de LONDRINA**

MÁRCIA MYSZYNSKI CHERON

**LINGÜÍSTICA APLICADA E ENSINO DE GRAMÁTICA EM
LÍNGUA MATERNA: O PROCESSO DE DIAGNÓSTICO EM
UMA QUARTA SÉRIE**

Londrina
2004

MÁRCIA MYSZYNSKI CHERON

**LINGÜÍSTICA APLICADA E ENSINO DE GRAMÁTICA EM
LÍNGUA MATERNA: O PROCESSO DE DIAGNÓSTICO EM
UMA QUARTA SÉRIE**

Dissertação apresentada ao Mestrado em Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Alba Maria Perfeito

Londrina
2004

MÁRCIA MYSZYNSKI CHERON

**LINGÜÍSTICA APLICADA E ENSINO DE GRAMÁTICA EM LÍNGUA MATERNA:
O PROCESSO DE DIAGNÓSTICO EM UMA QUARTA SÉRIE**

Dissertação apresentada ao Mestrado em Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Alba Maria Perfeito

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria do Carmo O. T. Santos
(Universidade Estadual de Maringá – UEM)

Profa. Dra. Regina Maria Gregório
(Universidade Estadual de Londrina – UEL)

Profa. Dra. Alba Maria Perfeito

Londrina, 17 de fevereiro de 2004.

DEDICATÓRIA

A Deus, a meu marido e a meus filhos.

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter permitido que eu chegasse a concluir esta tão importante etapa de minha formação profissional.

A minha orientadora, Professora Doutora Alba Maria Perfeito, pela paciência, pelas horas a mim dedicadas e pela oportunidade que me deu para participar do projeto intitulado *Escrita e ensino gramatical: um novo olhar para um velho problema*, sob sua coordenação.

Aos professores do curso em que se deu esta pesquisa, pois em muito contribuíram para minha formação e para com este trabalho.

A equipe envolvida no projeto que originou o *corpus* desta pesquisa, incluindo-se aqui, os colegas de trabalho e os professores das escolas de ensino fundamental que em muito colaboraram, em especial a professora da quarta série investigada.

À Capes, instituição de cujo incentivo propiciou o aprofundamento de leituras a respeito do tema da pesquisa e ao desenvolvimento da mesma.

A meu marido e meus filhos, pelo total apoio, incentivo e paciência para a tão esperada conclusão.

A meus amigos, que colaboraram com informações e favores quando solicitados.

Enfim, a todos os que, de forma direta ou indireta, favoreceram a conclusão deste trabalho.

CHERON, Márcia Myszynski. *Linguística Aplicada e ensino de gramática em língua materna: o processo de diagnóstico em uma quarta série*. 2004.85f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina.

RESUMO

Esta dissertação visa a apresentar os resultados de análise de parte dos dados coletados no projeto de pesquisa etnográfica em Linguística Aplicada, desenvolvido pelo Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas da Universidade Estadual de Londrina, coordenado pela professora Doutora Alba Maria Perfeito e intitulado *Escrita e ensino gramatical: um novo olhar para um velho problema*. Com a análise dos dados coletados em uma quarta série do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de Londrina estado do Paraná, pudemos verificar como se dá o processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa e, dentro dele, o de ensino gramatical. Conforme a teoria sócio-interacionista de linguagem, o texto deve ser o centro do referido processo e seu estudo precisa abranger as três práticas interdependentes: leitura, análise linguística, incluída aqui a gramática, e produção textual. Com este olhar, descreveremos e analisaremos os procedimentos teórico-metodológicos utilizados pela sujeito-professora em questão.

Palavras-chave: Linguística Aplicada. Língua materna. Gramática. Ensino.

CHERON, Márcia Myszynski. *Applied Linguistics and the teaching of grammar in maternal language: the process of diagnosis in a fourth series*. 2004. 85f. Dissertation (Master's degree in Studies of the Language). State University of Londrina,

ABSTRACT

This paper seeks to present the results of the analysis of part of data collected in the project of ethnographic research in Applied Linguistics, developed by the Department of Vernacular and Classic Letters of the State University of Londrina, coordinated by the teacher Alba Maria Perfeito and entitled *Writing and grammatical teaching: a new look for an old problem*. With the analysis of the data collected in a fourth series of the fundamental teaching of a public school of the city of Londrina, state of Paraná, we could verify as the process of teaching/learning of Portuguese Language takes place and, inside it, the one of grammatical teaching. According to the social-interacionist theory of language, the text should be the center of that process and its study needs to embrace the three interdependent practices: reading, linguistic analysis, including grammar here, and textual production. With this glance, we will describe and we will analyze the theoretical-methodological procedures used by the subject-teacher in focus.

Keywords: Applied Linguistics. Maternal language. Grammar. Teaching.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	08
2 CAPÍTULO I	12
2.1 A visão de língua, de sujeito e de gramática	12
2.2 O texto como unidade de ensino e as três práticas interdependentes: leitura, análise lingüística e produção textual	17
2.3 A gramática: uma perspectiva de trabalho diferenciado	17
2.4 A formação e o papel do professor.....	22
2.5 A contribuição da Lingüística Aplicada para questões relacionadas ao ensino/aprendizagem de língua	26
3 CAPÍTULO II	30
3.1. Caracterização da pesquisa.....	30
3.2. Seleção dos sujeitos	30
3.3. Perfil dos sujeitos e do estabelecimento de ensino.....	31
3.4. O processo de diagnóstico	32
4 CAPÍTULO III	34
4.1. Considerações iniciais sobre a descrição e a análise dos dados	34
4.2. Aula do dia 28/07 (01 hora/aula).....	38
4.3. Aula do dia 04/08 (02 horas/aula)	40
4.4. Aula do dia 12/08 (03 horas/aula)	44
4.5. Aula do dia 13/08 (02 horas/aula)	47
4.6. Aula do dia 18/08 (01 hora/aula).....	50
4.7. Aula do dia 25/08 (04 horas/aula)	53
4.8. Aula do dia 26/08 (1,5 hora/aula).....	65
4.9. Aula do dia 27/08 (1,5 hora/aula).....	67
4.10. Aula do dia 02/09 (04 horas/aula)	70
4.11. Algumas reflexões	77
5 CONCLUSÃO	79
REFERÊNCIAS	81
ANEXO	84
Anexo A - Legenda das Normas Utilizadas na Transcrição.....	85

1 INTRODUÇÃO

Partindo do pressuposto de que muitos professores de Língua Portuguesa têm dificuldades em abordar a gramática de forma realmente contextualizada, acreditamos fazer-se necessário o aprofundamento de estudos a esse respeito, no intuito de propiciar condições para que esse quadro possa ser, se não revertido, pelo menos amenizado.

A gramática contextualizada é aquela em que, através de reflexão, constroem-se, produzem-se e co-produzem-se efeitos de sentido de um texto, muito diferente daquela que utiliza o texto como pretexto, muitas vezes, usado somente para extração de exemplos gramaticais, que em nada, ou quase nada, ajudam a produção de uma leitura eficaz esperada.

Isso não significa que possamos elaborar uma receita a ser seguida e que, a partir de então, o processo de ensinar a gramática em língua materna seja mudado e tenha seu sucesso esperado. Trata-se de fazer com que os professores atuantes reflitam sobre sua prática e, através de uma formação continuada, possam aprimorar tanto sua formação profissional quanto o ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa.

Para demonstrar que é possível contribuir para melhoria no processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa, apresentaremos, neste trabalho, os resultados de parte da análise de dados coletados no projeto de pesquisa etnográfica em Linguística Aplicada, desenvolvido pelo Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas da Universidade Estadual de Londrina, coordenado pela professora Doutora Alba Maria Perfeito e intitulado *Escrita e ensino gramatical: um novo olhar para um velho problema*. Tais resultados são frutos de observação, gravação em áudio, transcrição e análise de vinte horas/aula de Língua Portuguesa em uma quarta série do ensino fundamental de uma escola pública da região norte da cidade de Londrina, Estado do Paraná.

Guiados por concepções discursivo-textuais atuais, ligadas à visão sócio-interacionista de linguagem, pudemos, através da observação do processo do ensino de gramática dentro da sala de aula em questão, averiguar como ela é abordada e qual sua relevância nesse processo de ensino.

No que tange à justificativa, para que se dê esta pesquisa, salientamos que, durante os anos de estudo no período acadêmico do curso de Letras, muitas são as teorias vistas a respeito da prática docente no ensino fundamental e médio. Uma delas diz respeito à noção de gramática contextualizada, que deveria estar em pleno desenvolvimento nas séries mencionadas. Embora pareça, a priori, que todos os professores universitários tenham essa

visão, vale ressaltar que não são todos, mas sim, alguns: aqueles diretamente ligados à prática de ensino.

Ao deparar-nos com a prática, como por exemplo a que vemos em estágios de Língua Portuguesa supervisionados durante a graduação, percebemos que há uma distância muito grande entre a teoria que aprendemos na universidade e a prática de professores que observamos, visto podermos encontrar aulas e aulas de gramática pura e descontextualizada em que o aluno deve decorar regras para conseguir ter um bom desempenho em suas provas. Os textos lidos e estudados servem apenas como pretexto para uma abordagem tradicional de ensino, quando não, para o debate de determinado tema, que adentra a sala de aula, via texto. A linguagem, nesse contexto, não é vista de forma a propiciar o desenvolvimento crítico do aluno, uma vez que o mesmo não é levado a observar, a refletir, a questionar o que lê, pois ler é muito mais que decodificar. Os recursos lingüísticos expressivos, utilizados no texto para a geração de sentidos, são desprezados e os vários sentidos produzidos pelos alunos não são reconhecidos, pois existe a busca de um sentido único, transparente, homogêneo.

Durante seu estágio obrigatório, enquanto aluna universitária, a autora desta dissertação teve que ministrar algumas aulas de Língua Portuguesa para alunos de 5ª série de uma escola da rede pública de ensino. A professora efetiva da turma determinou o assunto de todas as aulas, que, por sinal, eram trazidos pelo livro didático, e a professora que as regeria adaptou-se ao que foi solicitado. Em uma destas aulas, o assunto era explicar aos alunos o radical/raiz de verbos, encontrar a vogal temática, as desinências modo-temporais, etc. Querendo se mostrar competente, esta autora, na função de aluna-professora, dedicou-se arduamente ao estudo do assunto em questão e parece ter conseguido agradar tanto aos alunos, habituados a este tipo de aula, quanto à professora efetiva que permaneceu na sala. Diante disso, uma inquietude começou a despertar um interesse cada vez maior em estudos a respeito da relação entre teoria e prática docente, o que resultou, inclusive, no desenvolvimento desta pesquisa.

Sabemos que, de modo geral, a postura de professores, dos níveis fundamental e médio, de Língua Portuguesa deveria ser orientada pelos *Currículo Básico para escolas públicas do estado do Paraná*, que foi lançado em 1990 e pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais* – doravante PCNs – que foi lançado em 1997 para os primeiros e segundos ciclos do ensino fundamental, em 1998 para os terceiros e quartos ciclos e em 1999 para o ensino médio. Entretanto, pelo relato acima, bem como através do relato de pesquisa feito por Mendonça (2000), percebemos que isso não acontece na prática. A autora em pauta encontrou a gramática dita contextualizada efetuada nas escolas nada mais sendo que a utilização de um

texto como pretexto para a aplicação de regras. Isto é, há um contexto, que no caso seria o texto, para a frase que se estuda e que serve de ponte para a aplicação de vários exercícios mecânicos e repetitivos. Ao retirar determinada frase do texto, perde-se a geração de sentidos que esta tem ou não no texto, e outras, igualmente importantes, são desconsideradas. O texto, que deveria ser o ponto de partida e de chegada no processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa, fica excluído do referido processo, contrariando as concepções de linguagem e de gramática propostas atualmente.

Diante do exposto, podemos ter uma noção de como se encontra o processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa no país e, a partir da crença de que algo diferente possa ser feito, nós, como autora desta dissertação ingressamos no curso de mestrado, justamente na área de ensino/aprendizagem de línguas e formação de professores, no intuito de poder contribuir para uma possível mudança de, pelo menos, parte desse quadro. Estando já dentro do referido curso, decidimos participar, voluntariamente, do projeto *Escrita e ensino gramatical: um novo olhar para um velho problema*, a partir do qual se desenvolve esta pesquisa, com investigação do processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa na quarta série do ensino fundamental de uma escola pública.

A esta altura, poder-se-ia surgir a seguinte pergunta: se o curso de Letras não prepara professores para atuarem nos primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental, por que a investigação desta pesquisa se dá em uma quarta série, que corresponde à segunda fase do segundo ciclo? Para responder esta questão, precisamos reiterar a associação desta pesquisa ao projeto já mencionado e explicar que o foco de estudo do mesmo está nas 4^ª e 8^ª séries do ensino fundamental, uma vez que estas correspondem ao final de uma etapa de dois ciclos. A idéia da continuidade, uma vez que os alunos saem da 4^ª e vão para a 5^ª série, nos permite pesquisar a referida quarta série.

Podemos constatar, através dos estudos de vários pesquisadores, que existem descrições e discussões a respeito do atual estado em que se encontra o processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa, com foco, principalmente no professor (REINALDO, 2000). Para enfatizar essa preocupação um tanto quanto *distante*, à medida que apenas se constata e não se tenta propor alternativas concretas para que a prática se transforme, Moura Neves (2002) diz que as pesquisas acadêmicas têm maior preocupação com o diagnóstico e não com a intervenção.

Se já existem tantos trabalhos que mostram o atual quadro do ensino de Língua Portuguesa, por que desenvolver esta pesquisa, que se atém ao diagnóstico? Conforme já dissemos no início, esta dissertação está associada ao projeto também já mencionado, que tem

como objetivo último *intervir* no processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa como língua materna. O nosso objetivo final também não é diferente, porém, por falta de tempo hábil, não poderemos apresentar os resultados da fase de intervenção neste trabalho, que se restringe ao diagnóstico. Assim sendo, o diagnóstico, para nós é de fundamental importância, pois para que possamos, futuramente, intervir, junto à sujeito-professora, é necessário que tenhamos informações concretas de *como* ela desenvolve seu trabalho na quarta série em questão. Poderíamos intervir, a partir de sessões de reflexão embasadas em bibliografia adequada, que preconizam o texto como unidade de ensino, em que a gramática precisa ser trabalhada de forma contextualizada, sem perder de vista os processos de leitura e de produção de texto, etc. Contudo, correríamos o risco de, nesse momento, reconhecermos fragmentos discursivos obtidos em cursos de capacitação, ou mesmo de ouvir que o texto *já* é o centro do processo de ensino e que a gramática *já* é trabalhada sob a perspectiva atual. Por isso, concordamos que foi necessário diagnosticar o processo de ensino/aprendizagem, através de gravações em áudio e transcrições das vinte horas/aula antes mencionada, para que a sujeito-professora perceba, em *sua* prática, as concepções que tem a respeito de linguagem e de gramática e quais são as que, realmente, utiliza. Convém-nos enfatizar que essa futura reflexão dar-se-á somente na fase de intervenção, ainda a ser desenvolvida, cujos resultados só serão conhecidos em trabalhos futuros.

Conforme podemos perceber, esta pesquisa, de cunho etnográfico em Lingüística Aplicada (CELANI, 2000; MOITA LOPES, 2001; SIGNORINI, 1998; dentre outros), que se atém ao diagnóstico, versará sobre o ensino gramatical em Língua Portuguesa, abrangendo as questões referentes à visão de língua (MENDONÇA, 2000), não podendo deixar de lado o papel da escola (POSSENTI, 1996), a importância do texto como unidade de ensino (ANTUNES, 2000; GERALDI, 2000), a visão de que o ensino de gramática precisa levar em conta a competência textual discursiva dos usuários da língua, cujo enfoque seja teórico, reflexivo e normativo tendo como ponto de partida e de chegada o texto (TRAVAGLIA, 2000; GERALDI, *op cit*), considerando-se a situação de produção, no contexto discursivo-textual (MOURA NEVES, 2000), dentre outras.

2 CAPÍTULO I

Neste capítulo, pretendemos apresentar conceitos referentes à concepção de linguagem, de sujeito e de gramática por nós assumida, bem como discorrer sobre o atual estado em que se encontra o processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa como língua materna e sobre o papel do professor dentro desse quadro. Apresentaremos, também, as contribuições da Lingüística Aplicada para o desenvolvimento desta pesquisa.

2.1 A visão de língua, de sujeito e de gramática

Mendonça (2000) diz que, para muitos, gramática é sinônimo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa. Essa associação é decorrente da longa tradição do ensino que, calcada na variante padrão valorizada pela sociedade dita elitizada e, conseqüentemente, pela escola e pelos professores, continua a ter seu espaço garantido.

A Lingüística, com suas pesquisas, em muito contribuiu (e ainda contribui) para com o desenvolvimento do ensino de Língua Portuguesa e esse conhecimento não pode ser ignorado, como têm feito os formadores de opinião, conforme Britto (1997): a mídia, o livro didático e o vestibular.

Esse círculo vicioso formado entre a sociedade, a escola e o ensino é muito consistente, quase indissolúvel. Porém, de acordo com resultados de vários exames feitos em alunos, como por exemplo o Pisa – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - , o vestibular, dentre outros, é necessário que haja mudanças, pois o processo de ensino/aprendizagem, bem como o produto dele, estão comprometidos. Os alunos, salvo exceções, têm dificuldades para ler, uma vez que ler não se restringe à decodificação, e suas produções escritas, geralmente, deixam a desejar, seja do ponto de vista discursivo-textual ou formal.

Se considerarmos as séries escolares pelas quais um aluno, que nunca foi reprovado, passa, temos um total de onze anos, sendo oito referentes ao ensino fundamental, e três ao ensino médio. Onze anos é um prazo demasiado suficiente, cremos, para que algo de consistente seja feito com relação ao ensino/aprendizagem de leitura e de escrita.

Então, se a língua, para muitos, é tida como sinônimo de gramática, e, se acreditamos ser possível modificar esta visão, bem como o círculo instalado, entre a sociedade, a escola e o ensino, baseados em orientações discursivo-textuais, precisamos compreender as razões pelas quais o ensino de Língua Portuguesa se encontra atualmente.

Matêncio (1994) retrata, de maneira geral, o estado do ensino de língua materna no Brasil, dizendo que “prevalecem, até os dias de hoje, atividades que se fundamentam na análise gramatical” (p.69). Em seguida, faz um breve histórico da preocupação governamental com o ensino que, desde a implantação do governo republicano, volta-se a melhorias na qualidade de ensino que, na prática, estão longe de se concretizarem.

Após a exposição do quadro do ensino de Língua Portuguesa no país, a autora faz um breve histórico a respeito das concepções de linguagem que orientam as abordagens de ensino em sala de aula. De acordo com o que diz, a escola passou por várias transformações de concepções sobre a linguagem humana que poderiam ser resumidas em três perspectivas distintas: linguagem “como expressão do pensamento, passando pela visão de língua como instrumento de comunicação, até chegar-se a uma concepção da linguagem como interação”(MATÊNCIO, 1994: 70). E estas três possibilidades distintas de concebê-la também são postuladas por Travaglia (2000) e Cardoso (1999).

A vitalidade do enfoque normativo-pedagógico deve-se, como mencionado, à manutenção da cultura da classe dominante: primeiro privilegiou-se o saber dos pensadores gregos, depois da aristocracia, passando, mais adiante, ao da burguesia. Ou seja, a língua estudada e ensinada estava (e está) ligada a valores sociais da classe social que detém o poder.

Essa tradição francesa, que passou para Portugal e, por conseguinte, para o Brasil, só teve seus alicerces abalados pelas novas orientações difundidas nos meios universitários na segunda metade do século XX, mais especificamente, nas últimas duas décadas.

Com a abertura da escola para todos, a partir dos anos setenta, houve um aumento significativo de alunos, bem como o acesso de pessoas de diferentes grupos sociais nas escolas, alguns deles marginalizados, o que provocou um impasse no ensino, uma vez que não é mais somente a elite que está nos bancos escolares.

Porém, apesar dessa constatação, muito pouco, ou quase nada foi feito em favor da melhoria do ensino.

A escola brasileira, ainda que pseudodemocratizada, no que diz respeito à língua materna, persegue, no geral, a tradição normativo-prescritiva (...). A consequência disso para quem tenha algum verniz de formação lingüística é óbvia: muitas e variadas falas, muitas e variadas normas chegam à escola e essa persegue ainda um ideal normativo tradicional. A grande maioria cala e tem que deixar a escola para

lutar pela sobrevivência cotidiana e continuará subalterno na sociedade que se reproduz de geração a geração, deixando o poder e a voz com aqueles que, por herança, já os adquiriram. (SILVA, 1997:33).

Ou seja, a tradição de ensino centrada em regras a serem imitadas prevalece e o comodismo de uns, que preferem se calar, permite que muitos daqueles que freqüentam a escola saiam dela da mesma maneira que entraram, sem nada aprenderem ou, talvez piores, com a impressão de que, assim como a sociedade dominante os rotula, realmente são inferiores por terem dificuldades na aprendizagem daquilo que deveria ser a seu favor e que, no entanto, está contra.

A evasão e o fracasso escolar, diante do panorama acima, é facilmente justificável:

A questão é, portanto, basicamente política: a estrutura da sociedade brasileira, mudados os regimes – Brasil colônia, Brasil império, Brasil república – continua reproduzindo o mesmo sistema de oligarquias dominantes, que detêm os mesmos direitos, em desproveito dos outros, mesmo que mudados os senhores. (*op cit*: 34-5)

Crer que não haveria possibilidade de transformar o sistema de ensino vigente resultaria numa preocupação inócua de nossa parte ao tentar desenvolver esta pesquisa.

Reiterando Matêncio (1994), várias são as concepções de linguagem que influenciam os trabalhos desenvolvidos diretamente relacionados à prática do ensino de Língua Portuguesa, como por exemplo, aqueles elaborados e aplicados pelo professor em sala de aula, aqueles que são apresentados em livros didáticos, etc. Tais concepções, resumidas a várias transformações que poderiam ser enquadradas nas, já ditas, três perspectivas distintas: linguagem “como expressão do pensamento, passando pela visão de língua como instrumento de comunicação, até chegar-se a uma concepção da linguagem como interação.”(p. 70), nos permite inferir que, esta última concepção seria, via-de-regra, a que estaria em pleno desenvolvimento nos discursos e também na prática docente. Contudo, de acordo com o que vemos, por exemplo, em relatórios de estagiários do curso de Letras quando vão a campo, bem como em diversos trabalhos publicados, não é a visão de linguagem enquanto processo de interação que predomina.

A linguagem vista como interação tem maior possibilidade de fundamentar uma prática pedagógica que visa, bem como expressam os PCNs, “a encontrar formas de garantir a aprendizagem da leitura e da escrita.”(*op cit*: 27) E por este ser o papel da escola, a esta concepção vincula-se este trabalho.

Para Cardoso (1999) a interação é fonte primeira da constituição da própria linguagem e quer na modalidade oral, quer na escrita, a interação verbal é o meio, pelo qual adquirimos a linguagem, que só tem existência efetiva na interação. É na interação com o outro que nos constituímos como sujeitos do nosso discurso e é preciso que, na escola, se trabalhe a linguagem em situações autênticas, isentas de todo e qualquer artificialismo. A escola deve possibilitar vivências em que se deixe transparecer o caráter natural e espontâneo de linguagem. O aluno deve ser assumido como um interlocutor de fato, com voz ativa, e deve criar compromissos com o professor e este com o aluno. A linguagem organiza nossa atividade mental e articula nossa visão de mundo e é um espaço privilegiado para a criação de compromissos antes inexistentes e é no processo de interação que se dá a relação professor-aluno. Nesse espaço, o diálogo é elemento inseparável e constitutivo da linguagem, pois sempre falamos ou escrevemos a alguém, ou seja, a um interlocutor, virtual ou não. Os interlocutores se constituem mutuamente, já que condicionam o dizer e a forma de dizer. A linguagem é trabalho, resultado de um processo das atividades humanas, sociais e históricas dos sujeitos, que mergulhados no social e na contradição que os envolvem, são historicamente situados.

Entendendo a linguagem, conforme exposto acima, numa visão interacionista, é preciso verificar qual seria o papel da gramática dentro do processo de ensino de Língua Portuguesa.

Mendonça (2000), a partir de estudos de Franchi, apresenta três conceitos de gramática muito difundidos: a gramática normativa, a descritiva e a internalizada.

A gramática normativa, também conhecida como gramática tradicional, é aquela que está *viva* nas salas de aula e nos livros didáticos. Ensinar gramática, nesse caso, é como ensinar um conjunto de regras para se usar bem a língua, o que implica em valorização de uma variante em detrimento de outras. Nessa concepção, é *erro* tudo aquilo que foge dos padrões lingüísticos estabelecidos como ideais. Nesse caso, a autora, depois de comentar resultados de pesquisa do projeto NURC, no qual é mostrada a língua culta urbana em uso, questiona: "... as gramáticas normativas tomam por padrão o que se acredita ser a *variedade culta escrita* da língua... Mas onde se busca esse padrão de escrita?..."(*op cit*: 236). Através dos dados coletados e analisados no referido projeto, é possível perceber que não existe o que seria a variante culta da língua. Assim sendo, o ensino de Língua Portuguesa, desenvolvido por meio de exercícios gramaticais mecânicos e repetitivos, com fim em si mesmos, torna-se improdutivo.

A gramática descritiva é aquela “que descreve as regras de estruturação e uso de uma língua”(op cit: 237). Algumas das características que diferenciam este conceito do de gramática normativa é que, aqui, não há prescrição da língua, não há regras a serem seguidas, não há critérios estéticos relativos, por exemplo, ao belo, ao elegante, etc. Ou seja, a gramática descritiva diz, “da forma mais objetiva possível, como é uma língua ou uma variedade, como é usada essa língua ou essa variedade”(op cit: 237). A crítica da autora com relação a este tipo de enfoque é que:

as gramáticas descritivas, apesar de não avalizarem preconceitos lingüísticos, elegem variedades a serem descritas e o fazem segundo determinado constructo teórico, o que faz com que também elas não sejam neutras(op cit: 237).

A noção de *erro* na gramática descritiva, para essa autora, refere-se àquilo que não ocorre sistematicamente na língua, em nenhuma das variedades. O exemplo “a gente vamos”, nesse caso, não seria erro, e sim, *inadequação* de uso com relação à variante padrão, uma vez que ocorre sistematicamente em outra variedade.

O terceiro conceito de gramática apresentado por Mendonça (2000) é o de gramática internalizada, que corresponde ao conhecimento que todo falante de uma língua tem sobre ela. O processo de construção desse conhecimento é fruto das relações sociais vivenciadas pelo falante. Nessa visão, *erro* também é aquilo que não ocorre sistematicamente na língua, como por exemplo, “a vamos gente”.

Após apresentar os tipos de gramáticas, brevemente explorados acima, a autora, caudatária das postulações bakhtinianas, apresenta a visão de sujeito, que

se dá nas relações interativas do eu com o outro, através da relação do eu com a palavra do outro, na internalização dessa sua palavra, num processo ininterrupto e sempre inacabado (op cit: 240)

Ou seja, o sujeito não pode ser tido como passivo, pois é heterogeneamente constituído e o discurso que produz pertence a uma cadeia de elos, que se comunica com algo proferido antes que se comunicará com algo que virá depois. O discurso produzido, ainda que repetido, se torna novo pois as condições de produção são outras e seus sentidos, também são outros. Nesse caso, é preciso reconhecer as possibilidades de mobilização de recursos lingüísticos expressivos para a geração de sentidos e, enquanto professores, mostrá-las aos alunos.

Voltando à questão do ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa como língua materna: o que fazer na sala de aula? Esta é uma pergunta para a qual, certamente, muitos gostariam de ter uma resposta pronta e acabada, mas isso é, a priori, impossível. É necessário refletir sobre a prática de sala de aula associada a leituras significativas a respeito das teorias inovadoras, saber reconhecer o que pode ser mudado e tentar inovar.

2.2 O texto como unidade de ensino e as três práticas interdependentes: leitura, análise lingüística e produção textual

O texto, dentro da concepção interacionista, é o centro de todo o processo de ensino/aprendizagem (CARDOSO, 1999; GERALDI, 2000), e como tal, não deve ser excluído de forma alguma. É a partir da observação da construção textual que os alunos desconstruirão e reconstruirão seus textos, num trabalho contínuo desenvolvido pelo professor através de “três práticas interdependentes: leitura, produção de texto e análise lingüística.” (CARDOSO, 1999:29) Percebemos, então, que a gramática, observada na análise lingüística, faz parte de tal processo, não podendo ser excluída e não devendo ser a única forma de ensino.

Fregonezi (1997) vem corroborar com Cardoso (*op cit*) quando diz que

o objetivo último do ensino é a transformação do educando em um usuário competente da linguagem. Para o alcance desse objetivo, via-de-regra, as atividades de ensino se traduzem em três grandes eixos: a produção de textos, a recepção de textos e o trabalho com a análise lingüística. (p.132)

E, dessa forma, espera-se que os exercícios feitos e praticados em sala de aula não percam de vista estes princípios.

2.3 A gramática : uma perspectiva de trabalho diferenciado

A gramática, a partir da visão interacionista de linguagem, precisa ser estudada/ensinada sem perder de vista o texto, considerado o centro do processo de ensino/aprendizagem

(GERALDI, 2000) e isso deve acontecer durante a análise lingüística, que também precisa estar associada à leitura e à produção textual.

Mas, então, como isso se daria na prática? Uma vez que o objetivo desta pesquisa é a orientação para um ensino de gramática contextualizada, enfocaremos, a seguir, como seria caracterizado o ensino em que tal questão fosse realmente abordada com sua devida eficácia.

Geraldi (2000), ao referir-se à análise lingüística, diz que esta se dá nas atividades interativas em sala de aula, “quer pela produção de textos, quer pela leitura de textos” (p.189). Ou seja, a análise lingüística pode se dar em dois momentos: ou no momento de recepção, no caso a leitura, ou de produção textual.

Conforme já mencionado anteriormente, e agora reiterado por esse autor, a criança já opera sobre a linguagem antes de vir para a escola, já que reflete sobre os meios de expressão utilizados em suas diferentes interações, fazendo ajustes em função dos interlocutores, de seus objetos, etc.

A análise lingüística refere-se ao

conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de ela poder remeter a si própria, ou seja, com a linguagem não só falamos sobre o mundo ou sobre nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos. (GERALDI, 2000: p.189-190)

E isso engloba as atividades epilingüísticas e as metalingüísticas. Geraldi (2000) assinala não haver diferença entre esses termos, levando-se em consideração a noção de consciente ou inconsciente, pois ambas são análises lingüísticas. Estabelece, então, outro critério para distinção: as atividades epilingüísticas refletem sobre a linguagem tendo como objetivo o *uso* destes recursos expressivos em função das atividades lingüísticas em questão; as atividades metalingüísticas são uma reflexão analítica sobre os recursos expressivos, que levam à construção de *noções* que possibilitam categorizar e classificar tais recursos. O autor menciona, também, que as atividades epilingüísticas antecedem as atividades metalingüísticas.

Para que o ensino seja significativo, deve-se inverter a

flecha do ensino, propugnando por um processo de produção de conhecimento e não de reconhecimento, é problemática a prática comum na escola de partir de uma noção já pronta, exemplificá-la e, através de exercícios, fixar uma reflexão. Na verdade, o que se fixa é a metalinguagem utilizada. (GERALDI, 2000: 191)

Em outras palavras, é necessário que haja mudanças no processo de ensino de Língua Portuguesa. Ao contrário do que se possa imaginar, Geraldi (*op cit*), assim como outros estudiosos, não pretende banir as gramáticas, tradicionais ou não, das salas de aula, mas crê que as atividades epilingüísticas são condições para a busca significativa de outras reflexões sobre a linguagem, mesmo porque, as gramáticas são insuficientes para dar conta de muitas reflexões que se fazem necessárias no decorrer do processo de ensino, e isso é uma razão a mais para o abandono do mera reprodução de conhecimento. É necessário construí-los.

A prática da linguagem é o fio condutor do processo de ensino/aprendizagem, incluindo-se aqui, as atividades epilingüísticas, que são uma ponte para a sistematização metalingüística. Têm-se, assim, integradas as atividades lingüísticas, epilingüísticas e metalingüísticas. As atividades lingüísticas são ações *com* a linguagem, em que o usuário estabelece uma interação comunicativa; as atividades epilingüísticas são ações *sobre* a linguagem, nas quais o usuário corrige, retoma, etc, o assunto em curso; as atividades metalingüísticas são ações *da* linguagem, nas quais a língua é utilizada para sua própria análise.

Ainda discorrendo sobre a análise lingüística, Geraldi (*op cit*) diz que incluem-se aqui “as reflexões sobre as estratégias do dizer, o conjunto historicamente constituído de configurações textuais”(p.192). Em seguida, ele diz que se deterá, mais especificamente, no interior dos textos. Ou seja, não classificará ou categorizará os mesmos.

A reflexão, quando desenvolvida, deve estar além daquilo que o aluno já domina, confrontando-se diferentes formas de expressão e aprendendo-se outras novas, o que leva os alunos à construção de conhecimento lingüístico.

Salientado por Geraldi (2000), não é possível prever todas as atividades de análise lingüística que podem ocorrer, mas é possível estabelecer categorias baseadas, a princípio, em quatro aspectos: a) problemas de ordem estrutural (configuração do texto, suas seqüências, seus objetivos, etc); b) problemas de ordem sintática; c) problemas de ordem morfológica; d) problemas de ordem fonológica.

Após estas colocações, o autor diz que

a construção de um texto se dá por *operações discursivas* com as quais, utilizando-se de uma língua que é uma sistematização aberta (ou seja, relativamente indeterminada), o locutor faz uma “proposta de compreensão” a seu interlocutor.” (GERALDI, 2000: p.194)

E, ao falar sobre as *operações discursivas*, ele apresenta algumas delas: operações de argumentação, de determinação, de condensação, de simbolização, de explicitação, de inclusão de falas de terceiros, de salvaguarda, de vocalização ou lexicalização, dentre outras.

Para o desenvolvimento de nossa análise, porém, não nos prenderemos somente às operações discursivas ou nas categorias de ordem estrutural, sintática, morfológica ou fonológica apresentadas, uma vez que teremos também como respaldo aquilo que Geraldi (*op cit*) nos diz a respeito da produção textual:

Considero a produção textual (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de ensino/aprendizagem da língua. [...] Sobretudo, é porque no texto que a língua – objeto de estudos – se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões. (p.135)

Conforme esse autor, o sujeito, produtor de seus textos, ao fazê-lo, não apenas repete o já dito, não é fonte única de seu dizer, pois articula um ponto de vista sobre o mundo através da produção de seus enunciados e estes, por sua vez, estão vinculados a uma certa formação discursiva. Dentro dessa perspectiva, existe a diferença entre *produção de textos e redação*. “Nesta, produzem-se textos para a escola; naquela produzem-se textos na escola”(op cit: 136). Aprofundando esta questão, o autor estabelece algumas categorias que estariam presentes na produção de um texto. Seria necessário que:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (ou, na imagem wittgensteiniana, seja um jogador no jogo);
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).

(GERALDI, 2000: 137)

Sob esse enfoque, a leitura de um texto, implica, também, o reconhecimento desses elementos, pois fazem parte da constituição do texto que se está lendo/estudando.

Guiados por estas questões, desenvolveremos nossa análise, sem perder de vista as três práticas indissociáveis antes mencionadas: a leitura, a análise lingüística (incluída aqui a gramática) e a produção textual, com maior atenção, conforme já exposto, ao ensino gramatical desenvolvido dentro da sala de aula selecionada.

Diante disso, esperamos sugerir ao professor a criação de uma atitude crítica em seus alunos frente ao texto, sensibilizando-os para os traços lingüísticos que servem de suporte à reconstrução do quadro referencial proposto pelo autor (do texto), isto é, aqueles traços que salientam, hierarquizam informações, que dão coesão, e que funcionam no nível macroestrutural do texto, como macroconectivos, ou predicções que marcam a linha temática (KLEIMAN, 1989).

A gramática, inserida nesse processo, não pode ser vista de forma isolada, recortada, com fim em si mesma, conforme já posto. Ela deve estar relacionada com a leitura, com a produção textual. Ou seja, a gramática deve ser contextualizada, deve-se ter um motivo real, concreto para estudá-la.

Além das postulações geraldianas, Travaglia (2000) também propõe uma perspectiva válida para o ensino de gramática:

numa perspectiva formal mais ampla, na dimensão do funcionamento textual-discursivo dos elementos da língua, uma vez que a língua funciona em textos que atuam em situações específicas de interação comunicativa e não em palavras e frases isoladas e abstraídas de qualquer situação ou contexto de comunicação. A perspectiva textual tem a possibilidade de fazer com que a gramática seja flagrada em seu funcionamento, evidenciando que a gramática é a própria língua em uso. (p.109)

Isto é, a língua em *uso* deve ser aquela sobre a qual a reflexão gramatical se dá. Ao referir-se à língua em uso, devemos ter em mente que isso envolve contextos de enunciação, enunciador e co-enunciador, ambos produtores de sentidos.

Ao trabalhar a gramática propriamente dita, esta não deve ser orientada na visão de *certo* ou *errado*, mas sim, em *adequado* ou *inadequado*, dependendo do contexto de enunciação.

Geraldi (1985) sugere que a análise lingüística, por conseguinte a gramatical, deve partir do texto do aluno, e não de textos prontos que já estão impressos no livro. Isto também é incluído por Mendonça (2000) ao comentar a recomendação que os PCNs fazem:

para se desenvolver o uso da língua, para se estudar a língua oral, para fazer do *texto* o eixo dos estudos de língua – inclusive o texto do aluno, que deve ser a base para o ensino de gramática -, para se considerarem aspectos como coesão e coerência textuais, para a necessidade de diversidade de textos oferecidos para leitura etc.. (p.261)

Ainda, segundo Geraldi (1985), a análise lingüística deve centrar-se, conforme já mencionado anteriormente, em apenas um problema em cada aula prática de análise.

Os problemas podem ser divididos nos quatro níveis já mencionados anteriormente: a) problemas de estrutura textual: os elementos que são essenciais àquele tipo de texto devem ser completos. Por exemplo, a narração deve responder às perguntas: Quem? Como? Quando? etc.; b) problemas de ordem sintática: concordância verbal, concordância nominal, regência; c) problemas de ordem morfológica: léxico, conjugação verbal, plural, feminino; d) problemas de ordem fonológica: ortografia, acentuação, divisão silábica.

Conforme podemos perceber, todo o processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa deve centrar-se no texto, através das três práticas interdependentes: leitura, análise lingüística e produção textual. Para que o texto não seja excluído como objeto de estudo em sala de aula, devemos considerar que o professor deve ter uma postura crítica diante de sua própria prática. Por isso, apresentaremos, a seguir, algumas considerações a respeito desse profissional, que tem papel decisivo na formação de seus alunos.

2.4 A formação e o papel do professor

É muito difícil dizer afirmativa e categoricamente que a dificuldade em desenvolver um processo de ensino/aprendizagem de gramática em Língua Portuguesa como língua materna adequado estaria no professor, uma vez que este, dentro da relação escola/sociedade, reproduz discursos autorizados, produzidos por sujeitos autorizados, que constituem *a sociedade do discurso*, que são formadores de opinião e de mecanismos de seleção de sujeitos (FOUCAULT, 1996). Essa sociedade interfere diretamente no *processo de apropriação do conhecimento* na escola através, por exemplo, da seleção de livros didáticos, palestras, aulas por TV, etc, direcionando o trabalho do professor, que, muitas vezes, limita-se a reproduzir esse discurso ao ministrar o que deve ser ensinado e como devem ser os conteúdos de Língua Portuguesa. E isso é feito através de um trabalho gramatical teórico-prescritivo, em que “a palavra do sujeito-aluno é silenciada” (MENDONÇA, 2000:251), as variedades lingüísticas são descartadas e a visão de gêneros discursivos é distorcida.

Matêncio(1.994) diz que

o papel dos estudos vygotskianos para a compreensão da aquisição e desenvolvimento da linguagem pela criança foi fundamental para o avanço das áreas afins à psicologia da aprendizagem. O mesmo não aconteceu, entretanto, no que diz respeito à formação de educadores.(p.73)

E isto talvez explique a deficiência em associar corretamente o que encontramos em salas de aula, em teorias que permeiam os livros didáticos e nas atividades que os compõem, materiais estes que, muitas vezes, ou quase sempre, direcionam o trabalho do professor, calando-lhe a voz (EVARISTO, 1997). O docente deveria ser autônomo, capaz de planejar seus objetivos e estes deveriam ser adequados ao grupo com o qual se relacionará, fazendo de seu aluno um “pequeno pesquisador da linguagem”(CAZDEN, 1988 *apud* MATÊNCIO, 1994: 95) e atento à sua aprendizagem, com noção de qual é o objeto a ser construído e quais as vias de construção.

Além da falta de conhecimento com relação às teorias discursivo-textuais, existe também uma defasagem quanto ao conhecimento referente às variedades lingüísticas. Possenti (1996) destaca que é direito do aluno o acesso aos bens culturais da sociedade e que, muitas vezes, o único meio de acesso a esse saber, é a escola. Dentro disso, não se deve inculcar no aluno a idéia de que se trata de substituir uma variedade lingüística por outra, mas sim, de entrar em contato com outras variedades que, até então, não eram conhecidas.

É preciso ter em mente que, de acordo com Antunes (2000), é no campo do uso lingüístico que ocorre a exclusão social, pois é quando o aluno não consegue ler e nem escrever textos de estrutura mais complexa, ou mesmo se comunicar oralmente em situações mais formais, que ele passa a ser discriminado socialmente.

No entanto, várias pesquisas mostram que, ao invés de os professores de português encontrarem caminhos para uma prática docente em que o aluno seja levado a dominar a língua nas mais variadas situações sociais, o que acontece é uma “inovação disfarçada”, pois, apesar de se ter o texto presente na sala de aula, o ensino continua sendo gramatical e o elemento “texto” serve apenas de pretexto para a retirada de frases ou vocábulos que ilustram o tópico gramatical que estiver em pauta. Ou seja, “o texto funciona como reservatório de exemplos” (NÓBREGA, 2000: 75).

Dentre outras questões, a visão errônea do papel que o texto tem em sala de aula, bem como das diferentes variedades lingüísticas às quais os alunos estão expostos em sua vida cotidiana e que, na escola, elas são desprezadas, pode ser modificada. Isso pode ser possível

através da conscientização e capacitação continuada de professores. É acreditando nessa possibilidade que nos empenhamos em desenvolver a pesquisa em questão.

Geraldi (2000) fornece um vasto material para reflexão acerca de todos os (possíveis) problemas referentes ao ensino de língua materna, dentre eles, a problemática do ensino de gramática, em que “ a distância [é] cada vez maior entre o que os pesquisadores pensam sobre a estrutura da língua e o [que o] professor (...) ensina (transmite) a seus alunos”(p.97).

Dada a importância da utilização do texto em sala de aula, é necessário que o próprio professor seja leitor, para que, assim, consiga fazer com que seus alunos leiam.

Ser leitor significa saber reconhecer a opacidade inerente a toda e qualquer produção lingüística.

Em divulgação de resultados de uma pesquisa que fez, Kleiman (2000) mostra a dificuldade que os professores têm em aplicar aquilo que é lido, estudado e discutido. Ela exemplifica o que é “absorvido” pelo professor, uma vez que aparecem “novidades” em suas falas e, ao mesmo tempo, demonstra a contradição existente, visto que o professor-sujeito em questão silencia a polifonia produzida pelos alunos durante a leitura de determinado texto, buscando uma transparência de sentidos.

O exemplo acima denuncia o quanto o professor precisa ser capacitado e, mais do que isso, precisa estar atento àquilo em que acredita e perceber se sua crença se concretiza em sua prática. Ou seja, o professor precisa refletir sobre seu trabalho.

As dificuldades até aqui apresentadas podem, de certa forma, explicar as incoerências praticadas pelos professores ao desenvolver um trabalho que tenha qualidade em sala de aula.

Nesse sentido, podemos compreender porque os PCNs (1997, 1998, 1999), que representam um grande avanço para a orientação do ensino fundamental e médio no país, não estão em ação. A falta de uma formação profissional adequada, impossibilita os docentes de compreender várias questões inseridas nos referidos documentos. Vemos, então, a necessidade de se investir nos cursos que formam essa categoria, conforme a autora a seguir também comenta.

Em outro artigo, Reinaldo (2000) demonstra sua preocupação quanto à formação do professor das séries iniciais do ensino fundamental e, por meio de uma pesquisa de campo desenvolvida em três etapas: *fase presencial teórica*; *fase estudo a distância*; *fase oficinas*, ela demonstra que é necessário investir numa formação continuada que começa já na formação inicial dos professores.

Segundo ela, o professor tem sido “o alvo preferido da discussão sobre o processo de ensino/aprendizagem da leitura”(p.157) e, depois de ter feito várias leituras, a autora chega à

conclusão de que existem três campos de pesquisa com perspectivas teóricas distintas que estão voltadas à essa relação (professor/leitura).

O primeiro campo analisa as estratégias e as possíveis leituras que o professor faz diante de um texto, seja ele literário ou não. O segundo campo observa o professor como leitor da escrita de seus alunos. O terceiro campo, considerando as reflexões centradas no espaço profissional do professor insuficientes, investiga o professor de maneira socioantropológica, bem como suas características socioeconômicas.

Considerando os dois primeiros campos de pesquisa acima mencionados e também “recentes experiências com cursos de atualização em leitura e escrita destinados a professores de 1º e 2º ciclos, promovidos pela secretaria de Educação e Cultura do Estado da Paraíba”(p.158), a autora demonstra que: a) falta investimento de forma efetiva para a qualificação desses professores no que diz respeito a teorias contemporâneas da linguagem; b) em decorrência dessa lacuna de conhecimento na formação do professor, uma intervenção rápida, muito diferente de uma formação continuada, tende a não surtir os efeitos esperados.

Ela destaca também algumas reflexões no âmbito das teorias textuais, com ênfase na reflexão sobre a diversidade textual como objeto de ensino de leitura. Para tanto, faz um breve histórico de estudos voltados ao *texto*, chegando a ser incluída a noção de gênero, conforme postula a corrente do Círculo de Genebra, enfocando não mais apenas os textos literários, mas todos os textos de uso social. Diante disso, a autora admite que “trabalhar a diversidade textual significa muito mais que introduzir diversos gêneros de texto na sala de aula”(p.160) e que três dificuldades podem surgir: 1) a falta de conhecimento adequado por parte do professor com relação às características específicas de cada gênero; 2) nessa forma de pensar, não há como ensinar de maneira linear, pois é necessário dominar as situações comunicativas que estão no centro dessa concepção; 3) as concepções de leitura que permeiam a prática do professor deixam a desejar.

Conforme o exposto, o ensino de leitura deveria ser desvinculado do código da escrita em si, o que parece difícil de se concretizar, já que os professores atuantes na pesquisa feita não tiveram acesso às teorias e nem foram submetidos, enquanto alunos, a um ensino sob tal perspectiva.

Em continuidade, Reinaldo (2000) descreve o contexto em que se deu a pesquisa de campo e a discussão dos dados. Para chegar à discussão, houve um *antes* e um *depois* do processo de intervenção. Os dados mostram que antes das discussões não havia diferenças entre os conhecimentos entre os professores com formação em nível médio e os com formação superior. Depois das discussões, com a reaplicação de determinadas questões,

observa-se, dentre outras coisas, que houve incorporação de referências aos tipos de conhecimentos necessários ao leitor para ler, mas ainda aparecem algumas posições que demonstram a supervalorização do componente lingüístico e das técnicas de leitura escolarizada. Quanto à classificação de textos, há ainda confusão quanto às denominações e formas de manifestação. Ou seja, mesmo com a rápida intervenção feita (é importante notar que essa intervenção não envolveu o *processo* de ensino/aprendizagem, pois restringiu-se à aplicação de questionários, à reflexão e à reaplicação dos questionários), os docentes ainda continuam despreparados para atuarem dentro da nova perspectiva de ensino, o que reforça a importância de uma formação continuada dos professores que estão em pleno exercício. Diante disso a autora diz que o formador desses professores de 1^o e 2^o ciclos está diante de um dilema:

Ou ele opta pelo aprofundamento no sentido de garantir uma formação lingüística ao profissional em formação, ou ele terá de admitir que na formação desse novo professor deverão colaborar outros especialistas que tenham condições de abordar com objetividade e adequação as questões centrais do processo de aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita nas séries iniciais do ensino fundamental. (*op cit*: 169)

Em suma, é necessário investir nos cursos de formação inicial desses profissionais a fim de “deslocar o ensino da leitura e da escrita de um eixo centrado no código para o eixo da interação, da produção de sentidos”(p.169). Ou seja, o professor precisa estar apto sendo leitor, crítico e conhecedor de teorias que se aplicam em sua prática para, só então, ser realmente capaz de ensinar. Isso só é possível, primeiramente, se o professor tiver real interesse em refletir sobre sua prática e se atualizar em cursos de capacitação continuada e, posteriormente, se houver a referida oportunidade de capacitação em serviço.

2.5 A contribuição da Lingüística Aplicada para questões relacionadas ao ensino/aprendizagem de língua

Servindo-nos da ciência Lingüística Aplicada, tentaremos demonstrar que é possível transformar o processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa como língua materna.

Vários estudiosos postulam considerações a respeito da LA, como por exemplo, Kleiman (1989), Signorini (1998), Celani (2000), Moita Lopes (2001), dentre outros.

A primeira impressão que se tem é a de que Lingüística Aplicada – LA - seria a aplicação de teorias lingüísticas. Entretanto, isto não é verdadeiro, pois assim como a Lingüística é uma ciência, a LA também o é.

Moita Lopes (2001) aponta a natureza social da LA, que focaliza a linguagem do ponto de vista processual, é de natureza interdisciplinar e mediadora, com formulação teórica e utiliza métodos de investigação de base positivista e, principalmente, interpretativista.

Com relação à natureza aplicada em Ciências Sociais, o autor diz que “trata-se de pesquisa aplicada no sentido de que se centra primordialmente na resolução de problemas de uso da linguagem tanto no contexto da escola quanto fora dele” (p.19-20). Ou seja, a LA é uma ciência social uma vez que focaliza problemas de uso da linguagem e pode ou não vincular-se a questões de ensino/aprendizagem.

Ao focalizar problemas de uso da linguagem, a LA tem como objeto de estudo a interação verbal, flagrada em contextos reais de uso sob o ponto de vista processual (SIGNORINI, 1998).

Sob essa perspectiva, somente uma teoria do uso da linguagem pode fornecer subsídios teóricos em relação à linguagem que sejam úteis ao lingüista aplicado.

É tarefa da LA a mediação entre o conhecimento teórico proveniente de várias disciplinas, como por exemplo, psicologia, educação, lingüística, etc e o problema de uso da linguagem que pretende investigar.

Ao referir-se à pesquisa que envolve formulação teórica, Moita Lopes (2001) diz que a LA, além de centrar-se na resolução de problemas específicos, “pode contribuir para o desenvolvimento do conhecimento e a formulação teórica”(p.21), pois a LA também formula seus próprios modelos teóricos, podendo colaborar com o avanço do conhecimento não somente dentro de seu campo de ação como também em outras áreas de pesquisa.

O autor menciona os métodos de investigação de base positivista e interpretativista. Os de base positivista são os tradicionais, os que permitem o controle dos dados e estão voltados ao produto. O próprio autor diz que há um interesse cada vez maior por pesquisa de base interpretativista, que melhor se enquadra à natureza subjetiva do objeto das Ciências Sociais. O foco deste tipo de pesquisa é o *processo* de uso da linguagem e, em LA, há duas tendências principais: a) pesquisa etnográfica; b) pesquisa introspectiva.

A pesquisa etnográfica, conforme já visto anteriormente, caracteriza-se por “colocar o foco na percepção que os participantes têm da interação lingüística e do contexto social em que estão envolvidos, através da utilização de instrumentos tais como notas de campo, diários,

entrevistas etc” (MOITA LOPES, 2001:22). Ou seja, trata-se de uma pesquisa longitudinal, que permite observar o processo e, por isso, novamente reiterando, guiará nosso trabalho.

A pesquisa introspectiva utiliza a técnica conhecida como protocolo, na qual o informante pensa alto, passo a passo, o que está fazendo para desempenhar determinada tarefa específica de uso da linguagem, permitindo ao pesquisador traçar o caminho, descobrir as estratégias utilizadas. Porém, não será este o processo que utilizaremos.

Conforme podemos observar a LA é uma ciência que tem seu objeto de estudo, suas características, seus propósitos. A pesquisa em LA tem natureza interdisciplinar e mediadora, bem como centra-se “na resolução de problemas de uso da linguagem tanto no contexto da escola quanto fora dele” (Moita Lopes, 2001:20). Isto significa que a LA não se restringe ao contexto escolar, nem às questões de ensino/aprendizagem, pois seu campo de atuação é bem maior. Contudo, utilizando pesquisas em LA é possível investigar tais questões, como problemas de linguagem e de ensino/aprendizagem na escola.

Se a LA é interdisciplinar e mediadora, podemos utilizar teorias da Lingüística, dentre outras áreas do conhecimento, para subsidiar determinados aspectos observados nas pesquisas desenvolvidas sem, com isso, pressupor que se trata de aplicação de teorias lingüísticas.

As ciências Lingüística e Lingüística Aplicada têm relação direta com o ensino de língua materna. Ainda que sob perspectivas diferentes, ambas estão preocupadas com a língua. A Lingüística permite observar as várias visões de língua que estão refletidas na prática docente, em livros didáticos, etc e é importante saber reconhecê-las. A LA permite que se pesquise, principalmente através da pesquisa etnográfica, os processos de ensino/aprendizagem e problemas de linguagem dentro da sala de aula, que “não se pauta em categorias preestabelecidas antes da entrada no campo de investigação, isto é, a sala de aula, mas a partir de uma questão de pesquisa que norteará o estudo”(MOITA LOPES, 2001:88).

As pesquisas em LA são desenvolvidas a partir de um plano, e não de um programa a ser seguido (SIGNORINI, 1998). Ou seja, a partir da observação de determinado problema é que o pesquisador fará as delimitações necessárias, elaborará, se for o caso, categorias e lançará mão de teorias que dêem suporte às suas constatações. Na tentativa de se compreender o objeto, o pesquisador pauta-se no *ideológico* (SIGNORINI, 1998) do contexto em que o mesmo ocorre. Desse modo, não podemos descartar a noção de *identidade lingüística escolar* postulada por Orlandi (2000), que mostra a constituição dos sujeitos, fala sobre as formações discursivas e aponta para a questão de autoria, contrapondo criatividade – relacionada ao rompimento do que seria tradicional – e reprodutividade – ligada à reprodução.

Kleiman (2002) também refere-se à identidade, que seria a singularidade do indivíduo dentro das relações sociais das quais ele faz parte, levando-se em conta a alteridade. Na produção da identidade, que é dinâmica, atuam aspectos ideológicos ligados às relações de poder, e isso pode ser visualizado na interação verbal, que “é o espaço de mediação professor-aluno que poderia subverter os elementos normativos, desde que ela crie contextos de reflexão e aprendizagem” (p.276).

Ou seja, através da análise da interação verbal, devidamente orientada e embasada, o lingüista aplicado, pesquisador, terá condições de elencar possíveis dificuldades e até de explicar por que elas existem e, principalmente, terá a possibilidade de contribuir para a solução ou indicação de caminhos a um problema existente na comunidade ou sala de aula pesquisada.

Apresentadas, nesta parte, as teorias que nortearão nossa pesquisa, apresentaremos no tópico a seguir, *como* a mesma se desenvolverá.

3 CAPÍTULO II

Nesta seção, descreveremos o tipo de pesquisa realizado, como se deu a seleção do sujeito, bem como traçaremos seu perfil. Depois disso, explicaremos os procedimentos utilizados para o diagnóstico.

3.1. Caracterização da pesquisa

Trata-se de uma pesquisa diagnóstica de cunho etnográfico em Linguística Aplicada, cujo foco é o professor de Língua Portuguesa, mais especificamente em seu procedimento teórico-metodológico no que tange ao ensino gramatical em língua materna.

3.2. Seleção do sujeito

O sujeito desta pesquisa é constituído por uma professora de uma quarta série do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de Londrina, estado do Paraná, bem como por seus alunos. A adesão da referida professora deve-se ao convite feito, pessoalmente, pela autora desta pesquisa, que está vinculada ao projeto de pesquisa intitulado *Escrita e ensino gramatical: um novo olhar para um velho problema*, coordenado pela professora Doutora Alba Maria Perfeito e desenvolvido pelo Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas da Universidade Estadual de Londrina.

Antes de ser feito o referido convite à professora mencionada, a autora deste trabalho, sendo moradora da cidade de Rolândia, tentou fazer com que professores da rede pública de ensino de sua cidade participassem do projeto, que procurava, *a priori*, uma escola que tivesse quarta e oitava séries na mesma instituição, o que não foi encontrado, uma vez que existe uma divisão em escolas de primeira a quarta séries e escolas de quinta a oitavas séries, sendo estas, de nível estadual e aquelas, de nível municipal. Empenhando-se, então, para conseguir a adesão de professores de escolas municipais que encaminham seus alunos para uma escola estadual próxima, esta autora visitou várias delas e constatou o seguinte: houve grande receptividade, tanto por parte da direção/coordenação quanto de professores de escolas de

quarta séries. Entretanto, como a quarta série envolvida precisa ter, de certa forma, um vínculo, levando-se em consideração a continuidade dos estudos, com a escola de oitava série, não foi possível desenvolver o projeto na referida cidade, pois embora a direção/coordenação das escolas estaduais visitadas estivesse aberta e receptiva, não houve interesse por parte dos professores desse nível de ensino. Nesse sentido, o convite passou a ser feito nas escolas da região norte da cidade de Londrina, o que resultou, já nas primeiras escolas visitadas, sendo uma de quarta e uma de oitava série, em um sim, tanto por parte da direção/coordenação quanto por parte das professoras. Porém, para esta dissertação, conforme já mencionado, utilizaremos somente os dados da quarta série, uma vez que não nos foi possível, até o momento, dispor das transcrições das aulas da oitava série.

3.3. Perfil dos sujeitos e do estabelecimento de ensino

A professora é efetiva e atua no magistério há nove anos, sendo oito deles nesta escola, e há um ano trabalha com a quarta série, que ora investigamos. Sabemos que, hoje em dia, para ser discente nos dois primeiros ciclos do ensino fundamental, é necessário cursar Pedagogia. No entanto, sabemos também que há vários desses profissionais que atuam hoje em dia somente com o antigo curso chamado Magistério, que correspondia ao 2º grau, que hoje se chama ensino médio, e é esse o curso que deu direito à docente em questão de ser efetivada, mediante concurso público municipal, de ministrar aulas nesse nível de ensino. Ainda preocupada com sua formação, a professora cursou o ensino superior e graduou-se em Educação Física. Assim como muitos outros professores, talvez até a maioria deles, a professora, além de trabalhar com a quarta série em questão, atua também em outra escola, totalizando uma carga horária semanal de quarenta horas.

Os alunos desta sala de aula são, em sua maioria, pertencentes à classe média baixa, cuja escolaridade dos pais, salvo exceções, não ultrapassa a oitava série. Eles perfazem um total de trinta e dois alunos e estão neste estabelecimento desde a pré-escola, computando, até então, cinco anos de estudos nesta mesma instituição. Utilizam alguns livros didáticos, que são fornecidos pela escola, bem como apostilas, montadas a partir de outros livros didáticos, sendo que estas são cobradas dos alunos. Esta cobrança foi aceita em reunião feita com os pais e o valor é apenas o de custo.

Quanto à escola, é considerada de porte grande, sendo, inclusive, uma das maiores da cidade. Suas condições físicas são boas e há uma biblioteca em funcionamento há aproximadamente dezoito anos.

3.4. O processo de diagnóstico

Com a adesão da professora da referida quarta série, passamos a gravar, em áudio, vinte aulas consecutivas de Língua Portuguesa, bem como a fazer diários. De posse desses instrumentos, pudemos fazer as transcrições das aulas, baseadas em Fávero *et all* (1999) (ver anexo), e verificar, dentro desse processo, como a gramática está inserida, qual seu papel e se há ou não dificuldades por parte da professora em trabalhar com a gramática contextualizada.

O ensino de gramática em Língua Portuguesa, flagrado em seu contexto natural, onde os envolvidos interagem entre si permitindo que o pesquisador capte, através de observações, de diários e de gravações em áudio, informações relevantes, poderá ser descrito e melhor compreendido. Nesse contexto, a co-participação social do pesquisador é fundamental, pois o significado, a compreensão e a aprendizagem podem ser definidos em relação a contextos de ação.

Vários professores, após participarem de cursos de capacitação, incorporam fragmentos discursivos em suas falas e, de posse desse *conhecimento teórico*, dizem que já trabalham a gramática sob a perspectiva atual, pois o texto está presente em suas aulas. Diante disso, descartamos o uso de questionários a serem respondidos pela sujeito-professora, uma vez que as respostas, supostamente, poderiam não condizer com a real prática em sala de aula. Como é de nosso interesse futuro fazer com que a mesma reflita sobre sua prática, é necessário que possamos descrever *seu* processo de ensinar a gramática nas aulas de Língua Portuguesa. Poderíamos ir direto à parte de *intervenção* apoiados em textos que abordam as atuais concepções de língua e de ensino gramatical, mas correríamos o risco de captar fragmentos discursivos obtidos em cursos de capacitação, ou mesmo de ouvir que o trabalho desenvolvido já atende as atuais conjecturas do ensino, pois o texto está presente e *já é* o centro do processo de ensino/aprendizagem. Por isso, concordamos que foi necessário gravar e transcrever uma seqüência de vinte horas/aula de Língua Portuguesa, para que a sujeito-professora possa perceber como desenvolve *seu* processo de ensinar gramática e, por

intermédio de sessões de reflexão, que ainda serão feitas e divulgadas em trabalhos futuros, reflita sobre o mesmo, no intuito de melhorar seu desempenho profissional.

Após o exposto, passaremos, então, à análise dos dados obtidos, que será apresentada no tópico a seguir.

4 CAPÍTULO III

Neste capítulo, apresentaremos, inicialmente, algumas considerações a respeito de nossa análise e, em seguida, descreveremos e analisaremos as aulas observadas, gravadas e transcritas, através das quais pudemos detectar algumas dificuldades por parte da professora ao desenvolver o processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa nesta sala de aula.

4.1. Considerações iniciais sobre a descrição e análise dos dados

Através da observação da seqüência de vinte horas/aula de Língua Portuguesa ministradas a uma quarta série do ensino fundamental de uma escola pública da região norte da cidade de Londrina, da qual a professora é sujeito desta pesquisa, pudemos descrever e analisar o processo do ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa, mais especificamente o ensino gramatical.

As aulas analisadas foram ministradas nos dias 28/07: 01 hora/aula; 04/08: 02 horas/aula; 12/08: 03 horas/aula; 13/08: 02 horas/aula; 18/08: 01 hora/aula; 25/08: 04 horas/aula; 26/08: 1,5 hora/aula; 27/08: 1,5 hora/aula e 02/09: 04 horas/aula, totalizando 09 encontros e 20 horas/aula, que foram transcritas, na medida do possível, em sua íntegra.

Com relação aos conteúdos, podemos resumi-los da seguinte forma:

Data e horas-aula	Conteúdo geral	Conteúdo específico/atividade desenvolvida
28/07 (01 h/a)	- Gramática	O tópico da aula foi o grau do substantivo, com leitura da definição e dos exemplos que estão na apostila, bem como a resolução de exercícios.
04/08 (02 h/a)	- Leitura em voz alta - Cópia e resolução de um questionário - Produção de uma frase e de um título	Houve leitura, em voz alta, de um texto sobre os jogos Pan-Americanos, cópia e resolução de um questionário sobre o mesmo, produção de uma frase incentivadora para um atleta que vai ao Pan e, por fim, a escrita de alguns nomes de modalidades esportivas em uma folha de papel sulfite, para ser título de figuras em um mural.
12/08 (03 h/a)	- Leitura em voz alta - Cópia de um texto e leitura em voz alta do mesmo	Houve leitura, em voz alta, de parte de um livrinho sobre o trânsito e cópia de um texto escrito no quadro, sendo que, ao término desta cópia, os alunos, em duplas, fizeram leitura em voz alta, alternando as falas, fazendo os papéis dos personagens.

13/08 (02 h/a)	<ul style="list-style-type: none"> - Gramática - Caligrafia - Pintura 	Resolução de exercícios que exploram o <i>sc</i> e exploram também as palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas; a caligrafia refere-se à cópia de palavras com o <i>sc</i> ; os alunos pintavam uma figura quando terminavam de copiar as palavras.
18/08 (01 h/a)	<ul style="list-style-type: none"> - Pintura - Leitura em voz alta 	A aula é iniciada com a pintura da figura de um lobisomem; a professora pediu para que alguns alunos trouxessem brinquedos para a semana do folclore; em seguida, iniciou-se a leitura, em voz alta, do livrinho de trânsito novamente.
25/08 (04 h/a)	<ul style="list-style-type: none"> - Gramática - Leitura em voz alta - Escuta 	Exposição do que seja um adjetivo e leitura, em voz alta, do que está na apostila, com resolução de exercícios na mesma; ao fim disso, a professora entregou uma folha em que está o texto <i>A mulher pim pim</i> e exercícios sobre o mesmo, para que, primeiramente, os alunos o lessem, em voz alta; por último, a professora lê, para a sala, uma notícia de jornal cujo assunto é a proliferação de ratos na região (escuta, por parte dos alunos).
26/08 (1,5 h/a)	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura silenciosa - Oralidade 	A professora distribui partes de jornal para a sala que está dividida em grupos, a fim de que leiam uma notícia escolhida pelo grupo para apresentarem-na para a sala, atividade que nem todos os grupos tiveram tempo para fazer nesta aula.
27/08 (1,5 h/a)	<ul style="list-style-type: none"> - Escuta - Oralidade - Produção de texto 	A professora lê, para a sala, um texto sobre Marte, que foi retirado de um jornal do dia (escuta, por parte dos alunos); em seguida, pede para que os grupos que não se apresentaram na aula anterior o façam; assim que terminam, pede para formarem os mesmos grupos da aula anterior e distribui uma folha de rascunho e uma figura para que eles produzam um texto semelhante a uma reportagem, que tenha <i>chamada, título</i> e um texto de três linhas;
02/09 (04 h/a)	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura silenciosa - Escuta - Cópia - Gramática - Leitura em voz alta - Cópia 	na <i>hora da leitura</i> , cada um dos alunos escolhe um livrinho e faz leitura silenciosa do mesmo, enquanto a professora também lia um jornal; em seguida a professora comenta alguns assuntos que ela leu no referido jornal (escuta, por parte dos alunos); logo após, ela entrega os textos produzidos na aula anterior, devidamente corrigidos, e, antes que cada grupo leia seu texto, ela lê as reportagens originais, às quais pertenciam as figuras que ela distribuíra aos alunos e, por fim, pede para que os passem à limpo e os devolvam; após determinado tempo, a professora distribui as apostilas de gramática para os alunos e trabalha locução adjetiva e adjetivo pátrio; em seguida, entrega uma folha com a letra do hino nacional e sua respectiva versão <i>na ordem direta</i> ; após a leitura das letras e comentários da professora, os alunos copiam do quadro o significado de algumas palavras do hino.

De posse dos dados, podemos dizer que existem muitas questões que podem ser levantadas a partir das transcrições feitas. Como nosso foco é o processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa como língua materna, mais especificamente no tocante ao ensino gramatical, é importante ressaltar que focalizaremos questões relevantes a esse aspecto sem, contudo, deixarmos de comentar outras questões pertinentes aos procedimentos teórico-metodológicos utilizados pela professora.

De início, podemos afirmar, de maneira geral, que há pontos positivos e pontos negativos quanto ao processo de ensino/aprendizagem nesta sala de aula.

Os aspectos positivos estão relacionados à entrada de textos diversos trazidos pela professora, dentre eles: aquele sobre os jogos Pan-Americanos, outro intitulado *A mulher pim pim* e a letra do hino nacional, o que caracteriza um processo de ensino que não fica preso à apostila utilizada, indicando, portanto, que a professora mostra autonomia ao desvincular-se desse manual didático, que muitas vezes direciona o trabalho do professor, calando-lhe a voz (Evaristo, 1997).

A questão da leitura também é valorizada, visto que existe o momento denominado *hora da leitura*, em que os alunos, silenciosamente, lêem livrinhos de literatura infantil.

Há, por outro lado, algumas dificuldades por parte da professora com relação ao ensino de Língua Portuguesa: nesse processo de ensino, a gramática não está vinculada aos textos, quando presentes, caracterizando, assim, o ensino descontextualizado em que a mesma não está sendo trabalhada na perspectiva das três práticas interdependentes, que são a leitura, a análise lingüística e a produção textual; o texto, que deveria ser o centro do processo de ensino/aprendizagem, não o é; existem exemplos de silenciamento de sentidos ao tomar *um* sentido, único, homogêneo por parte da professora; os conceitos gramaticais, ainda que abordados de forma tradicional, são expostos de maneira não satisfatória, criando, às vezes, condições para os alunos internalizarem exemplos cujas analogias futuras podem estar comprometidas; existe o reforço da crença de que a variante padrão, socialmente privilegiada, deve sobrepor-se às outras.

Pudemos chegar a essas asserções, a partir da observação de todos os dados que coletamos e que, mais adiante, os analisaremos.

Se observarmos a tabela apresentada anteriormente, mais especificamente a segunda coluna, intitulada *Conteúdo geral*, podemos ver esta seqüência: gramática, leitura em voz alta, cópia e resolução de um questionário, produção de uma frase e de um título, gramática, leitura em voz alta, leitura em voz alta, cópia de um texto e leitura em voz alta do mesmo, gramática, caligrafia, pintura, pintura, leitura em voz alta, gramática, leitura em voz alta, escuta, leitura silenciosa, oralidade, escuta, oralidade, produção de texto, leitura silenciosa, escuta, cópia, gramática, leitura em voz alta e, por fim, cópia.

Isso nos dá uma idéia da seqüência de atividades desenvolvidas nesta sala de aula, o que, como podemos verificar, não corresponde ao círculo leitura, análise lingüística e produção textual, em que o texto é o centro do processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa. Tal seqüência é reveladora de que o ensino se dá por partes, fragmentado, em que uma atividade tem pouca, ou nenhuma, relação com a atividade seguinte.

Além do mais, podemos observar, também, que, em se tratando das três práticas indissolúveis mencionadas, o que prevalece, nesse processo de ensino/aprendizagem, é o item *leitura*, uma vez que aparece nove vezes. O fato em tela poderia ser considerado um grande avanço, uma vez que privilegiar a leitura é muito importante. Entretanto, se observarmos mais atentamente, veremos que há sete menções à *leitura em voz alta* e duas à *leitura silenciosa*, o que, infelizmente, deixa a desejar, pois a leitura, parece-nos, não estar sendo trabalhada de forma adequada.

A leitura em voz alta, feita com alternância de alunos, que passam a vez para um colega quando chegam a determinado tipo de pontuação que não seja uma vírgula, não precisa ser descartada, mas, quando realizada, é necessário que se tenha algum objetivo, como por exemplo, a melhoria da entonação dos alunos. Porém, de acordo com nossos diários, isso não acontece, visto que, com raras exceções, quase não ouvimos a voz dos alunos, quando *lêem em voz alta*. Essa prática, freqüente nesta sala de aula, nos dá a impressão de lentidão, de que o tempo demora a passar. Se nós, enquanto pesquisadores, temos essa sensação, como será que os alunos se sentem? Ainda referente a esse tipo de leitura, podemos também verificar que, quando a professora o faz, colocando os alunos na condição de ouvintes, ela também demora um pouco para concluir o texto em seu poder, uma vez que pára a leitura, a fim de parafrasear o que lera, para explicar determinado termo que julga desconhecido aos alunos e, até mesmo, para pedir silêncio àqueles que não colaboram.

A leitura silenciosa é feita em dois momentos e, pelas anotações que temos, os alunos, realmente, se dedicaram à tarefa solicitada. Contudo, não temos como averiguar se ela foi eficaz.

Poderíamos pensar que, em 04/08, ao copiar e resolver os exercícios sobre o texto dos jogos Pan-Americanos, a professora pudesse revelar que ler é muito mais que decodificar. Contudo, conforme poderemos ver, mais adiante, em nossa análise, ao resolver o referido exercício, os alunos desenvolveram o processo de leitura ascendente, cujo significado depende unicamente do texto. Como podemos perceber, ainda que a prática de leitura seja a atividade mais desenvolvida nesta sala de aula, está comprometida.

Quanto às outras duas práticas, vemos que a gramática, ainda que aparecendo cinco vezes, é vista de forma isolada, descontextualizada, sem que se tenha uma razão real para estudá-la, não tendo relação nenhuma com a produção ou efeitos de sentido de texto algum.

A produção textual quase não é solicitada aos alunos e, quando algo precisa ser corrigido, não há o momento de refacção individual ou coletivo, visto que a professora corrige os

cadernos nas carteiras ou em casa e, às vezes, pede para que passem a limpo, revelando que há apenas higienização dos textos dos alunos.

Os problemas elencados acima, bem como outros, ainda a serem mencionados, serão melhor visualizados e compreendidos à medida que desenvolvermos a etapa a seguir, que consiste em descrever e analisar *todo* o processo de ensino/aprendizagem desenvolvido nessa quarta série.

Uma vez que o foco desta pesquisa é o procedimento teórico-metodológico da sujeito-professora, passamos a descrever e a analisar as aulas por ela ministradas, detendo-nos em determinados aspectos, isoladamente, aula a aula. Para tanto, a subdivisão, que ora se segue, atem-se às datas das aulas, a fim de facilitar a leitura de nosso trabalho.

4.2. Aula do dia 28/07 (01 hora/aula)

Conforme já mencionado, em 28/07 o tópico da aula foi o grau do substantivo, com leitura da definição e dos exemplos que estão na apostila. Trata-se do estudo dos diminutivos e dos aumentativos. A professora pede, ainda que de forma confusa, para que cada aluno leia o conteúdo em seu material:

P: nome... cada um vai ler uma ve::z ...
 A1: tudo?
 ((risos))
 A2: tudo... só a página vinte e nove ... ()
 P: vamos ler ... ()
 [...]
 P: ó... psiu... grau do substantivo ... () agora **nós vamos ler juntos** e aí vocês vão entender ... tá bom? então leiam ... **cada um lê o seu** ... não é pra fazer de conta que tá lendo não tá ()? [grifos nossos]

(aula de 28/07)

Após a espera para essa leitura, temos esses trechos:

P: isso ... por que () que é diminutivo ... **às vezes a gente acha que tudo que é pequenininho termina com INHO ou com INHA não é?**
 AA: é ... ()
 P: () **quando é aumentativo termina em ÃO**
 AA: ()

P: genTE ... **vamos ver alguns exemplos que às vezes a gente acha que tá errado**
 ... tá?
 A1: certo ...
 A2: () isso aqui é verbo?
 P: olha lá eu vou ler ... o da fala normal e vocês vão ler o diminutivo ... tá bom?
 [...]
 P: anel
 AA: anelzinho
 P: árvore
 AA: arvorezinha
 P: barba
 AA: ()
 ((uma parte diz barbinha e outra, barbicha))
 ((em seguida, risos e um comentário incompreensível da professora))
 [...]
 a1: () tia agora vamos ()?
 P: não ... () que vocês falem o aumentativo
 ((alguns alunos reclamam))
 P: olha lá ... (gato)
 AA: gatão
 P: anel
 AA: anelão
 [...]
 P: nariz
 AA: narigão
 P: **não é narizão** ... é narigão...
 ((risos))
 P: () **não é narizudo** não ...
 ((risos))
 [grifos nossos]

(aula de 28/07)

Com relação aos trechos negritados, percebemos, num primeiro momento, que a professora parece crer que nem tudo que termina em *inho* ou *inha* refere-se a diminutivo, pois ela diz: *às vezes a gente acha que tudo que é pequenininho termina com INHO ou com INHA não é?* Porém, não há maiores explicações a respeito e nenhuma menção, por exemplo, à questão de outras palavras que terminam em *inho* e não são diminutivos, como é o caso de ‘ninho’. Já com relação ao aumentativo, a professora parece crer que tudo que termina em *ão* refere-se a ele: *quando é aumentativo termina em ãO*. Como ficariam, por exemplo, as palavras ‘fogão, rojão, mão’ nesse contexto? Além do mais, não há referência, por exemplo, aos aspectos de aproximação afetiva ao se usar um diminutivo, como é o caso de *mãezinha, paizinho, etc*, e nem à função de intensidade pejorativa, como é o caso de *tontão, doidão, etc*. A questão maior ainda seria: como fica, em meio a isso, o constructo teórico que os alunos, supostamente, estariam formando?

Os outros trechos negritados referem-se à superposição da variedade padrão sobre a variedade popular, pois a professora diz: *vamos ver alguns exemplos que às vezes a gente*

acha que tá errado e, a partir disso, corrige palavras que normalmente as pessoas usam em sua vida cotidiana, afinal, quem não diz ‘Que anelzão lindo!’ etc? O que ela não mostra é que, em determinados contextos de enunciação, é necessário conhecer os padrões normativos regidos pela gramática normativa/prescritiva, sem que esses padrões sejam considerados corretos e os outros, errados.

Em seqüência, a professora define regras para uma atividade oral em que os alunos devem dizer o diminutivo e o aumentativo das palavras que ela disser. Nessa atividade, os alunos utilizam, por exemplo, as palavras *anelzão*, *arvorão*, *homenzão* que, quando percebidas pela professora, são corrigidas por estarem *erradas*.

4.3. Aula do dia 04/08 (02 horas/aula)

Na aula do dia 04/08, a professora trouxe um texto sobre os jogos Pan-Americanos intitulado *História do Pan* e, a partir dele, ela investiga o conhecimento prévio que os alunos têm a respeito das Américas, antes de ler o texto. Em seguida, pede leitura em voz alta por parte dos alunos, sendo que a cada término de período, indicado por algum sinal de pontuação que não fosse uma vírgula, a vez de ler passa a ser de outro discente. Conforme os PCNs (1997), esta é a fase inicial do aprendizado da leitura, que se atém à decodificação, à conversão das letras em sons. Se o processo de ensino de leitura se detiver nesse aspecto, existirá uma concepção equivocada quanto a esse conceito, segundo o qual, a compreensão seria “conseqüência natural dessa ação”(PCNs 1997: 55). Ler significa ir muito além desse nível, porém, é a partir dele que se estabelecem os outros níveis do processo de leitura. Através de anotações de diário, é possível afirmar que os alunos da sala de aula em questão, salvo exceções, têm dificuldades em pronunciar as palavras, mais especificamente com relação à acentuação e encontros consonantais, o que compromete, já nesse primeiro estágio, a compreensão de parte ou de todo o texto.

Após esta etapa, é solicitado aos alunos que copiem um exercício do quadro, cuja instrução geral é *1) Interpretando o texto*, seguida de nove questões. As sete primeiras e a última referem-se à cópia de trechos do texto que respondem, por exemplo, as seguintes questões: *a) Em que ano foi realizado o primeiro Congresso Esportivo Pan-Americano? b) Quando e onde foram disputados os primeiros jogos Pan-Americanos?* etc. Conforme sabemos, este tipo de perguntas são relevantes para uma segunda leitura do texto, mas não

podem se restringir a esse nível, em que a visão ascendente de leitura, em que o significado emana do texto, é priorizada. Em seqüência disso, poderiam ter surgido questões que explorassem os recursos lingüísticos expressivos utilizados na produção do referido texto que, por sinal, é rico nesse sentido. Poder-se-ia ter suscitado que: a) se trata de um texto que faz um breve histórico sobre o surgimento dos jogos Pan-Americanos; b) que a seqüência dos fatos que contribuíram ou não para seu início, não são apresentados na ordem linear; c) que há elementos conectivos sendo utilizados, como por exemplo, *entretanto*, *mas*, *assim*, etc; d) que após o uso de determinada palavra, são utilizados sinônimos para evitar repetições; e) que existem várias palavras pertencentes ao campo semântico “Pan-Americano”, como por exemplo: jogos, competição, atletas, sede, abertura, estádio, delegação, classificação, modalidade, etc. Ou seja, os recursos lingüísticos não foram abordados, fazendo com que os alunos não refletissem sobre a construção textual e nem sobre os efeitos de sentidos nele veiculados.

Durante todo o desenvolvimento de estudo do referido texto sobre o *Pan*, em que houve leitura em voz alta pelos alunos e resolução de exercícios, a professora também tentou explorar o conhecimento de mundo dos alunos, pois fez alguns comentários, como por exemplo, estes:

Trecho 1:

P: i: sso... então aí gente está falando na competição ... que as Américas... quem se lembra quais são as Américas?

AA: América Central... América do Norte... América do Sul...

P: como? América Central... América do Norte... América do Sul...

P: i:sso... e nós estamos em qual das Américas?

AA: não se esqueceram né... ah que bom ... continua oh Angela ...

[...]

Trecho 2:

P: i::sso ... então daqui quatro anos ... o próximo jogos Pan-Americanos vai ser aqui no Brasil gente ...

AA: ah ... eh ...

P: olha só ... vai ser no Rio de Janeiro ()

AA: ()

P: oi?

A1: ... lá só tem bandido ...

P: pois é ... mas fazer o quê né? ...

[...]

Trecho 3:

P [...] natação... tem três ... dois na natação que é de Londrina ... são de Londrina... tem no ciclismo .. [...]

[...]

Trecho 4:

P: [...]em *Winnipeg* em mil novecentos e noventa e nove os jogos Pan-Americanos são de quatro em quatro anos ... a copa também não são de quatro em quatro anos? os jogos olímpicos também fazem quatro anos ... só que o Pan-Americano e os jogos olímpicos ... eles nunca são no mesmo ano ... que nem ... esse eh ... os jogos olímpicos vai ser ... em dois mil e ...

AA: () sete

P: () não...

AA: () seis

P: dois mil e ... seis

AA: ()

A1: () é psora ... dois mil e seis tem copa do mundo...

P: é aí não lembro só sei que ... são de quatro em quatro e nunca () sempre assim

oh ... primeiro os jogos que (estamos começando a) ver agora aí daqui dois anos ...

dois mil e quatro .. vai ser dois mil e cinco ... vai ser os jogos olímpicos ... aí vai ser

os jogos olímpicos ...

[...]

Trecho 5:

P: vamos lá então? psiu... continuando ... leia () onde seRÁ...

A1: onde será o Pan-Americano de *Winnipeg*?

P: onde que vai ser ... Lucas? que nós vamos lá assistir?

A1: no Brasil... eh... no Rio de Janeiro

P: isso... vai ser no Brasil... a cidade do Brasil...

AA: Rio de Janeiro

[...]

Trecho 6:

P: fala ... oh... eu vou lê.. oh... algumas modalidades e pôr lá no canto ... tem

algumas () nunca ouvi ... presta atenção pra vocês lembrarem depois ... atletismo...

badmington... basquete.. *baseball*... *badmington*... ele é parecido com um jogo de

tênis ... só que não é com uma bolinha ... é como se fosse uma peteca...

[...]

(aula de 04/08/03)

Notamos, na transcrição em nosso poder, que a parte de onde foi retirada o trecho seis, desenvolve-se com a exemplificação de várias modalidades esportivas, o que faz com que esta etapa seja a mais longa desenvolvida em sala de aula. O referido trecho pertence ao momento da correção da penúltima questão, pois é perguntado aos alunos: *h) Você conhece algumas modalidades esportivas? Quais?* Ao fazer a referida correção oralmente, uma vez que vários alunos lêem suas respostas, percebemos que existe grande interesse por parte da professora em explicar/descrever a modalidade em questão para que todos, ou quase todos os alunos saibam de que se trata. Após as respostas dos alunos, a professora acrescenta e descreve mais algumas. Ao explicar/descrever tais modalidades esportivas, está-se desenvolvendo uma atividade de produção oral. Se isso fosse percebido pela professora, que parece mais preocupada em informar a existência desta ou daquela modalidade esportiva, talvez os alunos pudessem desenvolver a competência de explicar/descrever algo desconhecido àquele que, no caso, ouve uma palavra nova. Uma sugestão de atividade que contemplasse isso, seria a de que a professora poderia ter entregado um papelzinho com o nome de uma modalidade esportiva a um aluno que, por sua vez, tentaria explicar aos outros de que se trata, sem dizer o nome do esporte. Ele estaria, também, produzindo um texto oral. Nesse momento, estaria em

evidência a exploração, talvez, do gênero *verbete de dicionário*, ou outro a ser definido. Porém, conforme pudemos ver, isso não aconteceu.

Não podemos deixar passar despercebido o trecho dois, em que a professora reforça a idéia que um aluno tem a respeito do Rio de Janeiro: *A1: ... lá só tem bandido .../ P: pois é ... mas fazer o quê né?* É de consenso que existe muita violência em nosso país, principalmente nas grandes cidades. Entretanto, não podemos generalizar, uma vez que não são todas as pessoas de determinado lugar que são bandidas. Na condição de professora, ela poderia ter perguntado ao aluno por que ele acredita nisso e esperar, por exemplo, que argumentasse para dar respaldo a seu comentário. Com o reforço dado, o aluno obteve o aval da professora para cristalizar seu preconceito. Será que é só no Rio de Janeiro que há bandidos? De acordo com o comentário do aluno e a conivência da professora, o referido aluno, bem como outros que também participavam do momento de interação flagrado, podem ter ficado com a idéia de que na cidade onde moram não existem bandidos, que a violência é uma coisa muito distante, tão longe quanto o Rio de Janeiro.

Em continuidade às atividades acima, a professora encaminha os alunos para uma produção textual. Nesse ínterim, seria necessário que houvesse acontecido a análise lingüística e, dentro dela, a análise gramatical, para que o processo de ensino estivesse contemplando as três práticas interdependentes: leitura, análise lingüística e produção textual.

Em continuidade à leitura e à resolução dos exercícios sobre o texto do *Pan*, a professora, com a intenção de desenvolver uma atividade de produção textual, traz mais textos para a sala de aula. Desta vez, são recortes de jornais em que há notícias sobre a ida ou não de algum atleta aos jogos Pan-Americanos. Cada grupo de quatro alunos recebeu uma notícia e deve produzir uma frase para o atleta em questão. A frase deve ser incentivadora se, no caso, o atleta for aos jogos. Vejamos alguns trechos desta aula que ilustram isso:

Trecho 1:

P: [...] tá falando de alguém que pratica uma modalidade [...] cada um foi diferente

Trecho 2:

P: [...] então essa folhinha ... esse pedacinho que eu dei pra vocês [...] vocês vão escrever uma frase ... presta atenção ... uma frase só ... os quatro vão pensar juntos ...

Trecho 3:

P: [...] vocês vão escrever uma frase para incentivar ... alguma coisa que ele iria gostar ...

(aula de 04/08)

Verificamos que, de posse dos textos, os alunos, primeiramente, precisariam lê-lo e descobrir se a pessoa vai ou não à competição mencionada. Se os alunos não estiverem

habituaados a ler além da decodificação, perguntamo-nos: será que terão dificuldades para realizar a tarefa que lhes foi solicitada? Caso consigam, em pouco tempo, descobrir se o atleta vai ou não aos jogos, eles devem ler os textos apenas para saber isso? Observando, novamente a transcrição, percebemos que a própria professora informa aos alunos que tem uma atleta que não vai ao Pan por ter sido flagrada utilizando substância proibida, o que foi confirmado em exames de urina:

P: [...] tem um aí também uma atleta que não foi ... ah... iria... que não foi porque ela fez um exame *anti-doping* ... psiu ... ela fez um exame e lá no exame dela ... [...]
(aula de 04/08)

Em continuidade ao trecho acima, ela explica em detalhes como é feito o referido exame, o que as substâncias provocam no corpo quando utilizadas, menciona outro atleta, diferente daqueles sobre os quais ela trouxe os textos, que utilizou maconha, etc. Cabe-nos perguntar: será que, depois dessa informação, os alunos realmente precisam *ler* o texto para descobrir quem irá ou não aos jogos? E, por fim, qual a relação entre o texto lido e a *frase incentivadora* a ser produzida? E mais ainda, qual a relação desta atividade com a atividade anterior, em que os alunos ouviam explicações/descrições de modalidades esportivas?

Para terminar esta aula, a docente recolhe as frases produzidas e entrega uma nova folha de papel aos alunos, para que escrevam, em letras grandes, os nomes de algumas modalidades esportivas que serão títulos de figuras a serem expostas em um mural.

4.4. Aula do dia 12/08 (03 horas/aula)

Na aula de 12/08, houve, num primeiro momento, leitura de parte de um livrinho sobre o trânsito. A leitura restringiu-se àquela feita em voz alta por parte dos alunos e, à medida que tinham dificuldades em pronunciar esta ou aquela palavra, a professora ajudava e, quando determinado trecho era lido, ela o parafraseava. Não houve exploração de elementos relacionados à configuração do texto e nem dos recursos lingüísticos expressivos nele utilizados. A docente deteve-se em *instruir* os alunos no sentido de que estes soubessem como proceder, fazer ou comportarem-se nas ruas, na condição de pedestres, conforme podemos ver:

Trecho 1:

P: [...] a gente tem que andar na mesma ... na mesma mão que o carro?

AA: não

P: não... a gente tem que vir contrário [...]

Trecho 2:

P: PRE-cauções ... seguindo os cuida:dos ... precauções é seguir os cuidados ... tá bom? vai lá ... (Estel) continua...

A5: é... para...

P: PARAR ... a gente vai atravessar a pista ... olha lá ... a gente devemos ... o que que nós devemos fazer?

AA: parar

[...]

(aula de 12/08)

E, além desses trechos, existem muitos outros, com referência, por exemplo, ao número de vezes necessárias para se olhar para os lados antes de atravessar a rua, ao perigo em utilizar a rua como espaço para brincar, à necessidade de se atravessar a rua na faixa de pedestre, dentre outros.

Quanto ao quesito lingüístico, a professora explorou alguns termos que apareceram no livrinho em questão. Ela tentou explicar o que é *sinalização horizontal*, *sinalização vertical*, mas deteve-se naquilo que o livrinho trazia como explicação, sem fazer uma exposição satisfatória. Ou seja, algum aluno lia um trecho e ela relia, em voz alta, acrescentando algo:

P: oh... olha ali... “é constituída por palavras ... linhas... marcações ... símbolos () sobre PAVimentos das vias...” por exemplo ... rua ... a rua não tá na horizontal? ...

AA: tá

P: a linha cabe dentro dela ... espera um pouquinho ... se a gente tá ali ... () na faixa de pedestre ... aquilo ali não é um ... () não são símbolos ... que a gente sabe que aquilo ali são ... é o lugar onde o pedestre passa? ... () e se tem um lugar ali que tiver escrito assim ... pare? ...

AA: ()

P: () sinalização horizontal? ... então tudo que vocês vêem no chão ... escrito ou desenhado ... é uma sinalização horizontal ...

A1: professora... professora...

P: TRAvessia de pedestres ... de pedestre ... artigo setenta... vai lá... Jéssica

[...]

(aula de 12/08)

O trecho acima nos dá uma idéia de como a educadora explica o conteúdo do livrinho em questão. Ela prende-se ao que está contido no mesmo, parafraseando-o. No final do excerto apresentado, há uma tentativa de interrupção por parte de um aluno: *A1: professora ... professora ...*, que, talvez, quisesse saber algo além daquilo que estava no livrinho ou, quem sabe, contar algo de que tenha se lembrado. Não poderemos saber qual foi o motivo que o

levou a se pronunciar, visto que a professora não lhe deu oportunidade para isso, uma vez que continuou a seguir o livrinho sobre trânsito.

Após desenvolver a atividade acima, os alunos são avisados de que continuarão com essa parte do livrinho no dia seguinte, pois iriam pular algumas páginas e ir até a página vinte e um:

P: página vinte e um ... psiu... a::: ... onde parou? ... aqui Leandro ... uma pequena história de um grande amor () vamos lá Leandro ... psiu ... todo mundo acompanhando que cada um vai ler um pouquinho ... pode começar ...

(aula de 12/08)

Essa *pequena história de um grande amor* está contida no mesmo livrinho sobre o trânsito que os alunos estão estudando. Com o desenvolvimento da leitura em voz alta solicitada, percebemos que o que está em pauta ainda são as instruções de como andar na rua:

P: () isso ... então o pai deles olhou o local ... encontrou os filhos () como que eles tinham que ... eh... proceder ... como que eles tinham que fazer () pra atravessar a rua ... pra chegar até a escola ... tá bom? ... ali embaixo ... “parte do trajeto é feito a pé ()” olha o desenho ... parte ... e ônibus ... lá em cima... continua ... oh ... Flávia...

[...]

(aula de 12/08)

No decorrer da leitura, a professora continua a reler determinado trecho lido por algum aluno e faz algum comentário. Notamos que esses comentários referem-se a questões instrucionais dirigidas a pedestres. Não quer dizer que isso não seja importante. Admitimos que os alunos devem ter acesso a todas essas informações, inclusive por motivos ligados à própria segurança deles, quando trafegam pela cidade. A questão que colocamos é a seguinte: é necessário relacionar estes conhecimentos com o texto em destaque, que, no caso, se trata, conforme a própria professora disse, de: *uma pequena história de um grande amor*. Já que é uma história, pressupomos que há personagens, narrador, espaço, tempo, etc. Pode ser que seja, talvez, uma narrativa, se contiver uma seqüência linear ou não de apresentação, desenvolvimento, clímax e desfecho. Enfim, seja o texto que está sendo estudado nesse momento, pertencente ao gênero que for, não é tido como tal. Isto é, não há referência à construção composicional do mesmo e nem os recursos lingüísticos expressivos são explorados. O texto, nesse caso, serve para a entrada de determinado tema sobre o qual se estudam valores sociais, nada mais.

Ao final dessa atividade, a professora indica a próxima:

P: isso.. (tá acabando) nossa história... amanhã a gente ()
 AA: ()
 P: gente... vou dar uma tarefinha pra vocês ... oh...
 AA: ()
 ((os alunos reclamam))

(aula de 12/08)

Essa *tarefinha* consiste em fazer um exercício do livrinho de trânsito, no qual se deve pintar determinadas figuras de verde, se estiverem *certas*, e de vermelho se estiverem *erradas*, de acordo com o que se deve, ou não, fazer na rua, na condição de pedestre.

Em seguida, a professora escreve um texto no quadro e pede para que os alunos o copiem. Trata-se de um diálogo cujo objetivo é explorar ortografia referente ao uso do *sc*. Ao término da cópia em seus cadernos, os alunos fazem os papéis dos personagens, pois lêem o texto, em voz alta, alternando os turnos. Poderíamos pensar que, nesse momento, houvesse exploração da oralidade dos alunos, em que a busca da entonação adequada pudesse fazer a diferença ao ler o referido diálogo, o que, infelizmente, não aconteceu. Os alunos liam os turnos sem, contudo, podermos ouvi-los de maneira clara, uma vez que liam timidamente, dando-nos a impressão de que murmuravam. As interrupções da professora restringiram-se a repetir determinada palavra que tivesse sido pronunciada equivocadamente.

4.5. Aula do dia 13/08 (02 horas/aula)

Na aula seguinte, em 13/08, o texto mencionado anteriormente, que foi copiado no caderno, serve de ponto de partida para o desenvolvimento do estudo ortográfico de uso do *sc*. A professora escreve uma instrução no quadro, que consiste em copiar do referido texto, palavras que tenham o *sc* e, ao copiá-las, os alunos devem colocá-las nas categorias pré-estabelecidas, que são: oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas. Já aqui, podemos notar algo que pode comprometer a resolução dos exercícios por parte dos alunos: o estudo do uso do *sc* refere-se a problemas de ordem fonológica, considerando-se a associação fonema e letra, enquanto o estudo de oxítonas, paroxítonas e de proparoxítonas refere-se a problemas de acentuação (ERNANI & NICOLA, 1999). Ao tentar resolver o referido exercício, em que

duas dificuldades estão sendo requeridas, os alunos, conforme nossas observações, demonstraram ter muitas dúvidas. De acordo com Geraldí (2000), deve-se abordar um problema de cada vez e, se assim tivesse sido solicitado aos discentes, a resolução, talvez, pudesse ter sido facilitada.

Além disso, verificamos que, mesmo sendo o trabalho gramatical desenvolvido da forma acima, o texto serve de pretexto para o referido ensino. Não houve, novamente, exploração dos recursos lingüísticos expressivos utilizados para a geração de sentidos. Ele serviu de reservatório para extração de exemplos (NÓBREGA, 2000). Ainda que a gramática seja trabalhada desta forma, percebemos que não existem parâmetros sobre os quais os alunos possam se apoiar para realizarem a atividade proposta.

Não houve explicação, do que seriam palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas. Talvez estivesse subentendido que os alunos já soubessem, por ter sido ensinado em algum momento atrás. Depois de esperar que eles desenvolvessem a atividade, a professora passa a corrigi-la e, durante este momento, ela diz:

P: isso... agora paroxítóna ... (Edimar) fala uma palavrinha paroxítóna ... paroxítóna é quando a penúltima sílaba é a tônica... é a mais forte ... fala (Edimar)
(aula de 13/08)

Ou seja, *depois* que os alunos tentaram fazer a atividade a professora passa a esclarecer possíveis dúvidas. Os resultados obtidos dessa forma, talvez sejam positivos. Seria menos satisfatório se não houvesse esse momento nem no momento da correção.

Há, porém, um detalhe que nos chama a atenção: em meio à correção das palavras com o *sc* e suas respectivas classificações, a professora, elicitando respostas dos alunos, diz:

P: fala::: ... Diogo
A5: (decidindo)
P: decidindo ... de-ci-DIN-(do) ... quem mais? ... fala Carlos ...
(aula do dia 13/08)

Conforme podemos verificar, o foco da atividade era palavras com *sc*. Apesar da palavra *decidindo* conter o som do *sc*, ela não se enquadra como resposta ao que fora solicitado aos alunos, e isso não foi mostrado a eles, mais particularmente ao aluno que a usou em seu caderno. E a professora tinha ciência de que vários alunos não estavam fazendo o que fora solicitado, pois ela diz:

P: [...] tem um monte de gente copiando outras palavrinhas que não têm esse cê...
(aula de 13/08)

Ainda explorando o *sc*, é solicitado aos alunos para que procurem, em um caça-palavras, sinônimos de determinadas palavras, como por exemplo: de encantar, *fascinado*, de adicionar, *acrescentar*, etc, e também para que copiem, de uma *piscininha*, várias palavras que se encaixarão em determinadas frases. Vejamos:

P: complete as frases escolhendo a palavra correta na (piscina) ...
AA: ah
A1: ai... psora... ()
P: () aquele mo:::nte de palavras () escrito lá em cima? ...
AA: ()
P: () cinqüenta palavras
AA: ()
P: vocês vão encaixar cada uma dessas cinqüenta palavras ... dentro desse montão de frases (que estão) aqui...
(aula de 13/08)

Ao fim disso, a professora pede para os alunos que peguem seus cadernos de caligrafia e para que copiem uma lista de palavras do quadro, que, por sinal, têm o *sc*. Após determinado tempo, ela começa a passar pelas carteiras para corrigi-los e, conforme terminam, recebem uma figura para ser pintada.

Analisando esta aula, podemos perceber que houve preocupação com o aspecto ortográfico *sc*, que foi explorado pela professora nos exercícios. É de consenso que isso é necessário, uma vez que a associação entre os sons e a escrita é difícil de se aprender, e é na escola que isso se dá. O que ocorre, porém, é que esse tópico não está interligado a nenhum texto. O texto inicial serviu de pretexto para a retirada de exemplos e, se os alunos apresentam esse tipo de dificuldade, não foi explicitado que houve diversas produções textuais que serviram de amostra para que isso realmente acontecesse. Ou seja, os alunos ficam com a impressão de que aprender Língua Portuguesa é aprender regras, metalinguagem, o que é *certo*, o que é *errado* e, além de tudo isso, percebemos que a própria professora tem dificuldades em lidar com a gramática, pois não transmite informações conceituais básicas para que os alunos possam, pelo menos, conseguir fazer aquilo que lhes é solicitado. Quanto à caligrafia, parece nos revelar que a professora crê que quando se copia, fixa-se algo. Podemos, facilmente, discordar dessa idéia, uma vez que somos capazes de copiar páginas

seguidas sem, sequer, sabermos o que escrevemos, a não ser que nossa atenção esteja bastante voltada àquilo que copiamos. A contar pelas anotações de diário, podemos afirmar que os alunos, enquanto copiavam, olhavam para seus colegas, cochichavam, riam, etc, ao mesmo tempo em que copiavam.

4.6. Aula de 18/08 (01 hora/aula)

A aula de 18/08 é iniciada com a pintura da figura de um lobisomem. À medida que os alunos terminam de pintá-la, a professora pede para que eles tragam brinquedos para a semana seguinte, em que haverá comemorações referentes ao folclore. São solicitados diversos tipos de brinquedos, como por exemplo, bolinhas de gude, cinco marias, bilboquê, bate-back e pipa. Durante esse momento, os alunos ficam empolgados e começam a dizer que têm isso, que têm aquilo, etc. Alguns não reconhecem os brinquedos pelo nome, então a professora faz uma descrição do objeto e de como é utilizado, e parece que os alunos entendem. Nesse momento, poderia, novamente, ter havido a exploração do gênero, por nós intitulado *verbete de dicionário*. Este mesmo tipo de atividade aconteceu na aula do dia 04/08 e, assim como passou despercebida naquele dia, também passou na aula de hoje. Ou seja, a professora tem dificuldade em perceber o momento propício para que os alunos sejam ativos, participativos e que possam fazer uso da linguagem, objetivo último das aulas de Língua Portuguesa. Em seguida, a aula é encaminhada para a continuidade da leitura, em voz alta, do livrinho de trânsito:

P: () Carlos ... vamos começar a leitura () ... Diogo... psiu ...
 AA: ()
 ((os alunos se acalmam))
 P: () o José vai começar a ler ...
 A1: ah ... eu nem sei onde que é ... ()
 P: página catorze ... José ...

(aula de 18/08)

Como podemos observar no trecho acima, a professora pede leitura em voz alta novamente. Quando esse aluno terminar de ler o que iniciou, dará a vez para outro, e assim sucessivamente. Os comentários da professora são, em sua maioria, para guiar o caminho de leitura do aluno pelo livrinho:

A1: “() caráter de recomendação”
 P: essas duas aí ... () falar sobre advertência ... pode ler ao lado aí ... as cores ... José
 A1: “cores... fundo amarelo o símbolo é... () orla interna preta ... orla interna amarela ...”
 P: i::sso... pode ler as placas () também
 A1: ah tia ... () “placas (educativas) têm a função de ajudar () de pedestres quando ()”
 P: () cores
 A1: “cores... fundo branco ... legenda preta”
 P: i::sso ... eh .. Carlos... vê ali embaixo ... placas () serviços auxiliares
 A2: “placas (de) serviços auxiliares ... ()”
 P: isso... que será que (essa daí) tá mostrando ... gente?...

(aula de 18/08)

Às vezes, como podemos ver no último turno do trecho acima, a professora explica alguma coisa referente ao conteúdo do texto. Essas explicações, quando acontecem, estimulam a participação dos alunos, que têm intenção de contar algo que tenha acontecido a eles ou a alguém conhecido:

P: olha lá... sinalização com gesto... às vezes vocês vêem um guarda ... ()
 AA: ()
 A1: tia ... meu pai (não obedece)
 P: é ... olha lá...
 A1: ()
 P: quando um guarda ... psiu ... quando um policial () de trânsito ... estiver com os braços ... [...]

(aula de 18/08)

O trecho acima mostra um aluno tentando contar algo: *tia... meu pai (não obedece)* e não lhe é dada a oportunidade de explicar detalhes, visto que a docente, imediatamente, direciona a atenção dele, e dos outros alunos: *é... olha lá...* (para o texto). Os alunos, mesmo percebendo que não lhes é permitido interferir na leitura, não desistem:

P: psiu... vamos à escola ... olha o desenho que tá ao lado...
 AA: ()
 P: () muita gente vai... () longe ... vão de ônibus ou às vezes de:....
 AA: carro
 P: de Van ... né?
 A1: de Van?
 P: de bicicleta ...
 A1: eu vou de a pé

(aula de 18/08)

Sendo persistentes, às vezes, têm êxito:

P: psiu... tanto o motorista quanto os passageiros ... fala Leandro ... rapidinho...
 A2: () não tem a porta de trás?
 P: ãh?
 A2: ... então ... ele saiu rolando lá atrás
 P: é...
 A3: tia...
 P: fala Lucas...
 [...]

(aula de 18/08)

A atividade de leitura do livrinho acima não termina e a professora diz que irão continuar no dia seguinte:

P: isso ... amanhã... nós vamos continuar isso ... psiu ... () bater o sinal ... amanhã a gente continua ... [...]

(aula de 18/08)

Observando, de forma geral, a aula acima, podemos verificar que houve a continuidade da leitura do livrinho de trânsito que, sem sombra de dúvida, não deve ser descartada. É muito importante que os alunos tenham acesso a essas informações. O problema que colocamos é: e o texto, enquanto texto, como fica? Apesar de não possuímos um exemplar do mesmo, podemos afirmar que é rico em recursos lingüístico-expressivos e não é tido como o centro do processo de leitura, no sentido de o leitor co-produzir sentidos. Há valorização da leitura em voz alta, que também é importante, porém, é necessário ir muito além disso. A esta altura, podemos até pensar que a leitura em voz alta serve para dar mais lentidão ao desenvolvimento das aulas, uma vez que, conforme anotações de diário, não é cobrada nenhuma forma de entonação diferenciada, associada à oralidade, o que, talvez, fosse mais interessante.

Um outro aspecto que, embora não se restrinja somente a esta aula, convém ser mencionado neste momento, refere-se aos padrões interacionais de todos os dados que temos, os quais, em sua grande maioria, têm como seqüência o padrão IRA – *Iniciação, Resposta, Avaliação* (Freire, 2001). Este tipo de interação não é equilibrada pelos envolvidos, uma vez que a professora não só detém a maior parte dos turnos como também os inicia e os avalia. Isso, inclusive, contribui para que o processo de ensino/aprendizagem torne o aluno um sujeito passivo, controlável. Conforme os excertos e os comentários anteriores, os alunos

desta sala de aula têm interesse em se manifestar, em participar da aula, o que, em várias oportunidades, não lhes é permitido. As situações para que tal fato aconteça são instaladas, mas a professora não sabe como fazer para aproveitá-las. Ela poderia ter ciência de que os está tolhendo, moldando-os, para serem receptores do saber. De acordo com Geraldi (1997), os estudos bakhtinianos propiciaram uma constituição da consciência, levando a entender o sujeito não apenas como produto da herança cultural, mas ainda como alguém que age sobre ela. Nesta perspectiva, o aluno não pode ser tomado como receptáculo de conhecimento e sim, como alguém capaz de interagir ativamente dentro do processo de ensino/aprendizagem. Para haver mudanças significativas a esse respeito, no contexto de sala de aula, é necessário que a professora, vista como detentora do poder, permita que elas ocorram. Neste caso, não se trata apenas de deixar os alunos falarem, falarem e falarem. É necessário que um objetivo seja traçado e que, para alcançá-lo, os alunos precisem utilizar a linguagem, descobrindo que ela é um instrumento poderoso do qual dispõem.

4.7. Aula de 25/08 (04 horas/aula)

No dia 25/08, os alunos recebem a apostila de *gramática* referente ao terceiro bimestre. Ao folheá-la, vemos que está dividida em onze categorias: 1) adjetivo; 2) locução adjetiva; 3) adjetivo pátrio; 4) grau do adjetivo; 5) pronomes; 6) pronomes pessoais de tratamento; 7) pronomes demonstrativos; 8) artigos; 9) verbos; 10) verbos: 1^a conjugação; 11) verbos: 2^a conjugação.

Pela própria divisão acima, podemos presumir que os conteúdos gramaticais são vistos de forma isolada, com fim em si mesmos. Ao iniciar o conteúdo da aula deste dia, a professora pede para que a página três da apostila seja aberta e o estudo do *adjetivo* se inicia:

P: adjetivo ... que que é um adjetivo?

AA: ()

P: isso ... são as qualidades ... vamos (ler) aqui

AA: ()

P: vamos ver que vocês vão lembrar ... então vai lá Letícia ... leia aí ... ()

(aula de 25/08)

Podemos notar, pelo trecho acima, que existe a tentativa de exploração do conhecimento dos alunos com relação ao termo *adjetivo*, visto que, provavelmente, já estudaram sobre isso antes. E, a contar pelo *isso ... são as qua:lidades* que a professora disse, percebemos que os alunos realmente sabiam a resposta que era esperada. O que temos a acrescentar nesse momento é que, uma vez sendo o *adjetivo* o tópico gramatical em evidência, vemos que não está interligado no processo de ensino que privilegia as três práticas interdependentes de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa: leitura, análise lingüística, incluída aqui a gramática, e a produção textual. O *adjetivo* adentrou para a sala de aula pela apostila, a partir da qual os alunos lêem o conceito desse termo e resolvem exercícios.

Na transcrição, encontramos um trecho que poderia nos levar a pensar que o *adjetivo* estivesse sendo trabalhado em um texto existente na apostila:

P: então vamos lá ... olha só ... “observe as palavras que o autor usa para descrever a personagem ()”

AA: (vimos)

P: ali... pessoa ... quem é a pessoa (em questão)?

AA: ()

P: como ela é?

AA: ()

P: isso... olha ali do lado ()

AA: nariz cabelo ()

P: como eles são?

AA: ()

P: isso ... () é... (Nivaldo) lê ... lê o parágrafo de baixo ()

(aula de 25/08)

O texto realmente está na apostila, contudo, a professora não o explora como tal. Ela repete a frase *observe as palavras que o autor usa para descrever a personagem* que está no manual. Ela não se dá conta de que não se trata de um *autor*, e sim de uma autora e não faz menção ao termo *poema*, pois trata-se de um, cujo título é *Rita Magrela*, de Flávia Muniz. O poema é rico na construção de vários elementos lingüístico-expressivos que fazem com que tenhamos uma imagem de Rita Magrela. Esses recursos, utilizados no texto para a geração de efeitos de sentido, não são mostrados aos alunos, haja vista que eles apenas leram os adjetivos que foram retirados do poema em questão. Ou seja, temos aqui um texto que serve de pretexto para o ensino gramatical.

Ao desenvolver os exercícios da apostila, a professora, como de costume, pede para que os alunos, um de cada vez, leiam em voz alta. À medida que têm dificuldades em pronunciar alguma palavra, ela a repete e, em alguns momentos, tenta explicar algo:

P: () olha ali ó... ali no quadro [da apostila] ... no quadro (então ele) tá explicando ó... só que no lugar ali de como ela é ou como são tem as características ... olha lá... pessoa ... aí... (casa) ou a Rita ... quais são as características da Rita?

(aula de 25/08)

E, no quadro da apostila, aparecem as características de Rita: *gritadeira, magricela, tagarela*. Em continuidade, são lidos os conceitos e os exemplos que a apostila traz. Ao resolver o primeiro exercício, a docente pede para que os alunos o façam e, após alguns instantes, passa nas carteiras, para atender individualmente. O exercício a ser feito compõe-se de duas frases com nove lacunas a serem preenchidas. As palavras que se encaixam nessas lacunas estão num quadrinho à parte, para serem copiadas e, como pode-se presumir, são adjetivos.

Alguns alunos terminam e perguntam se podem fazer o próximo, e lhes é permitido. Após olhar as apostilas dos alunos, a professora começa a corrigir os exercícios oralmente. Em meio a essa correção, há um trecho que nos chama a atenção:

P: ficou com um berro afabado ... berro é o quê? gente? ... ó ... berro afabado qual que é a característica do berro?

(aula de 25/08)

A palavra *afabado* consta da página quatro da apostila dos alunos e, consultando-se um dicionário, podemos perceber que ela não existe. Parece-nos que houve um engano no momento da digitação e o mais provável é que a expressão *ficou com o berro afabado* fosse *ficou com o berro abafado*. Tal estranheza passou despercebida pela professora, já que ela não fez nenhum comentário a respeito e continuou com a correção. Tal atitude nos indica a constatação de que ela faz uma leitura superficial daquilo que está diante de seus olhos.

Em meio à correção acima, que consiste em separar as palavras negritadas de algumas frases em duas colunas: uma de adjetivo e outra de substantivo, encontramos esse trecho na transcrição:

P: ficou com um grito engasgado ... como que ficou o grito? ... o grito não ficou engasgado? ... então é uma característica do grito? não é? ... então ele vai ser o quê? um ad-je-tivo ... e grito aí vai ser o quê?

AA: um substantivo

[...]

P: () não tinha com quem grita:r.. gritar é (verbo) ... não podia espernear ... ficou muito chateada... chatear é o quê gente?...

A1: adjetivo
P: adjetivo

(aula de 25/08)

De acordo com o trecho acima, podemos perceber que, sendo o assunto da aula *adjetivo*, aparece também o *substantivo* e, pela explicação que a professora faz, surge o *verbo*. Notamos que não há clareza destes conceitos para os alunos, pois, conforme vemos, *chatear* é verbo e, além de não ser esse o assunto em pauta, não é adjetivo. É claro que, às vezes, num momento de distração, enganos como esse acontecem, mas o que nos preocupa é que, em nenhum momento, houve uma explicação clara e categórica dos termos *adjetivo*, *substantivo* e também de *verbo*, já que foram introduzidos. E, pelas anotações do diário, podemos perceber que os alunos tinham muitas dúvidas para desenvolver os exercícios da apostila. Podemos deduzir, novamente, que a professora tem dificuldades em lidar com o ensino gramatical, mesmo sendo este desenvolvido de forma tradicional. Ela não tem noção dos conceitos que introduz para os alunos, ainda que estes sejam trazidos pela apostila e direcionem o andamento das aulas. Se ela, além de outros aspectos, não consegue lidar com a gramática, como esperar que os alunos tenham êxito e progridam com relação ao processo de ensino/aprendizagem, ainda que de forma tradicional?

Para desenvolver o exercício três do manual, a professora pede para que os alunos leiam o enunciado e expliquem o que é para ser feito. Como ela percebe que eles têm dúvidas, explica:

P: tá eu tô perguntando ... o adjetivo tá (em... negrito) olha lá ó ... “nas frases abaixo destacamos (um adjetivo)” ... então o adjetivo já está destacado ... vocês não vão ter que descobrir já está destacado ... tudo que está destacado aí é um adjetivo ... mas ele se refere a QUEM nessa frase aqui ó? ...

AA: (a Rita)

P: então eu vou pegar uma flecha e vou fazer isso aqui ... ele está se referindo ao adjetivo Rita

AA: (que legal) ... (só isso)?

P: só isso

(aula de 25/08)

Primeiramente, notamos que a professora se fez de porta-voz da apostila: *tá eu tô perguntando*, o que mostra que ela toma a apostila como aquela que detém a noção de verdade, daquilo que é *certo* e, talvez, por isso, não questiona aquilo que ali está impresso. Quando a docente diz *tudo que está destacado aí é um adjetivo*, tanto ela quanto os alunos

assim crêem. No entanto, se observarmos o item *d)* do exercício que está sendo feito, encontramos: *Ele era **magrinho**, de joelhos **redondos** e **perninhas finas***. Se levarmos em consideração a instrução do exercício e a colocação da professora, tomaremos *perninhas*, já que está em negrito, como um adjetivo, e isso não é verdadeiro, uma vez que *perninhas* é um substantivo. A esta altura, imaginemos como andam os conceitos que os alunos estão internalizando. Como farão analogias futuras? Se o ensino de gramática é feito com fim em si mesma, então é necessário que os alunos tenham clareza de conceitos e exemplos adequados para que formulem regras que possam ser utilizadas mais tarde.

Em continuidade ao estudo do *adjetivo*, a professora pede para que os alunos pulem o exercício quatro, já que nele aparece o termo *artigo*, que ainda não fora ensinado, o que confirma que o ensino gramatical se dá de forma gradativa, como se fosse um conjunto de regras com níveis de dificuldade:

P: então ... psiu ...**essa semana ainda que eu vou explicar o que que é artigo...** ()

AA: ()

P: aí quando eu explicar ... direitinho ... aí vocês vão fazer o número quatro ... tá bom? não adianta vocês fazerem agora ... () vocês não sabem o que é ... () uma coisa de cada vez ... (estamos vendo) adjetivo ... tá? ...

AA: ()

[grifos nossos]

(aula de 25/08)

Em seguida, para resolver o exercício cinco, aparece este trecho:

P: isso ... () cinco ... “complete os trechos...” lá no cinco ... na página cinco... “complete os trechos escolhendo os adjetivos adequados e fazendo a concordância de gênero” () eu posso colocar ali era uma vez uma menina encantaDO?...

AA: não

P: não... (tenho) que usar uma palavrinha que seja o quê? ... feminina... não posso misturar... psiu... então vocês vão completar [...]

(aula de 25/08)

Trata-se de um exercício em que há cinco palavras em um retângulo e que devem ser utilizadas para completar as lacunas da frase *a)*, quatro palavras para completar a frase *b)* e seis palavras para completar a frase *c)*. Conforme o trecho acima, a própria professora leu, em voz alta, o que estava escrito no enunciado da apostila: *fazendo a concordância de gênero*. A partir disso, podemos supor que os adjetivos devem concordar em gênero, masculino ou feminino, de acordo com o substantivo apresentado na frase.

Notamos que, durante a resolução desse exercício, os alunos tiveram muitas dúvidas, perguntaram, entre si, sobre o que fazer. Alguns deles externalizaram suas dúvidas, ao que a professora responde:

P: leia o cinco então você vai entender o que (que é pra) fazer ... leia o cinco

AA: ()

P: uma dessas palavrinhas que está no quadro

A1: “era uma vez uma menina”

A2: ()

P: tem certeza?

A2: ()

P: ah é verdade ... () **nossa... será que eu tirei do livro tão errado desse jeito?** ... deixa eu ver aqui ... encantado gentil generoso pequeno e meigo... coloca ali... é::... uma menina gentil

A3: generosa

P: coloca ali::... deixa eu completar primeiro ()

AA: ()

P: ah... ó... ali ... tá no masculino ... só que quando vocês forem colocar ali... vocês vão colocar da maneira correta... tá? mesmo estando ali em cima [...]

[grifos nossos]

(aula de 25/08)

Percebemos que, mesmo a professora tendo lido a instrução, esqueceu o que era para ser feito: concordar o adjetivo em gênero (masculino ou feminino). Podemos reafirmar que ela faz uma leitura superficial daquilo que pretende ser o objeto de ensino/aprendizagem dos alunos.

Para resolver o exercício seguinte, o seis, os alunos precisariam escrever as expressões dadas no feminino e ao mesmo tempo no plural. A primeira é: *O homem encantador*, que ficaria: as mulheres encantadoras.

Ao comentar o enunciado, a professora reforça a idéia de conhecimento graduado, pois comenta:

P: () vamos ver quem se lembra ... isso aí é matéria do bimestre passado

(aula de 25/08)

Enquanto os alunos tentam resolver o exercício, ela atende alguns alunos nas carteiras. Em seguida, pede para que façam o exercício sete e o oito.

Ao começar a correção, desde o exercício cinco, a professora descobre que não tinha copiado o exercício *do livro tão errado desse jeito*, uma vez que diz:

P: () então ali tá encantado gentil generoso pequeno e meigo e **não está errado** ... é desse jeito mesmo ... só que quando vocês forem completar ... vocês vão ver se vocês vão colocar no masculino ou () feminino [...]
[grifos nossos]

(aula de 25/08)

Apesar de ela ter reconhecido que é necessário fazer a concordância, pudemos observar que os alunos já tinham tido muita dificuldade em fazer o referido exercício. Será que, nesse momento, eles também descobriram de que se trata?

Apresentado-se o ensino de gramática, conforme mostrado nesta aula, de forma mecânica, em que se aplicam regras, os alunos passam a tentar internalizá-las. É possível perceber isso neste trecho:

P: encantado coube ali () então lá embaixo tá encantado ... só que mesmo assim teve gente que colocou encantaDA ... só porque as outras tinha que passar para o feminino ...

A1: eu fiz ()

(aula de 25/08)

O trecho anterior mostra que os alunos aplicam regras e as seguem e que a professora tem ciência disso: *teve gente que colocou encantaDA*.

Outro exemplo de internalização de regras é este:

P: “o ator eficiente”

AA: as atrizes eficientes

[

AA: as atoras

((risos))

P: eu ouvi as atoras...

(aula de 25/08)

É quase certo que, se perguntássemos aos alunos os nomes de profissões exercidas por mulheres, não teríamos como resposta *atoras*, pois devido ao uso, todos diriam, se se lembrassem desta profissão, atrizes. O que percebemos é que os alunos aplicam regras e, ao fazê-lo, não percebem que, na prática, ou seja, no *uso*, certas regras, simplesmente, não funcionam.

Após a correção dos exercícios da apostila, a professora solicita aos alunos que as deixem abertas para ela corrigir nas carteiras e, ao mesmo tempo em que anuncia isso,

distribui uma folha para cada estudante. Na folha em questão, está o texto *A mulher pim pim*, que ocupa metade da folha. Na outra metade, está o mesmo texto, sendo que algumas palavras foram substituídas por lacunas a serem preenchidas posteriormente.

O texto acima é uma narrativa e, no lugar dos adjetivos, está a expressão *pim pim*. Observemos o início do mesmo:

A mulher pim pim

Era uma vez uma mulher pim pim, que morava numa casa pim pim.
 Uma noite estava deitada numa cama pim pim, quando ouviu um barulho!
 Saiu devagarinho e acendeu a vela pim pim.
 Olhou embaixo da cama pim pim. Olhou embaixo da mesa pim pim. Olhou embaixo da cadeira pim pim. Não encontrou nada.
 Soprou a vela pim pim e voltou de mansinho para a cama pim pim.
 [...]

(aula de 25/08)

Verificamos, pela transcrição, que, ao tentar desenvolver o estudo do texto, a professora, primeiramente, pede leitura em voz alta aos educandos, um por um. Poderíamos, a priori, pensar que eles estão sempre dispostos a fazer esse tipo de leitura, bem como outras atividades, mas, a contar pelo trecho da transcrição que abaixo colocamos, podemos ter dúvidas a esse respeito:

P: () depois da cama não tem vírgula não tem nada aí ... () continua ... () “saiu devagarinho...” ()
 A3: ()
 P: () o quê? (Patrícia) ... lê (direitinho) ...
 A3: ()
 P: Patrícia ... () querida
 A3: ()
 P: “saiu devagarinho...” o seu não tá diferente dos outros ...
 A3: ()
 P: ah vai lê sim senhora ... por que tá nervosa? ... ãh? não tem motivo pra ficar nervosa tô pedindo pra você ler do jeitinho que tá no texto ...
 [
 A3: ()
 P: vamos lá .. “saiu devagarinho...” é lá em cima você tá lendo o últim... o penúltimo parágrafo nós estamos lá em cima ainda ó... no primeiro segundo terceiro quarto quinto sexto no sétimo parágrafo... Patrícia... tá bom? ... dá uma olhadinha aí...
 A3: ()
 P: onde (vo)cê tá lendo? ... () que que foi Patrícia? me fala ... que que eu fiz pra você? eu te fiz alguma coisa... pra você? pra você falar desse jeito? ... hein? ()
 Jeferson lê o parágrafo da Patrícia de novo
 A4: ()
 P: só um minutinho (Jeferson)... se você não quer ler aqui... então trate de ler em casa viu mocinha? eu já conversei com sua mãe... tudo que eu peço pra você você reclama... nada tá bom pra você ... se você não quer () então eu não vou () você Patrícia ... é isso que você quer? ... toda vez... mas toda vez você reclama... eu vou

ajudar você e você reclama... eu peço pra você ler () e você reclama... tudo... tudo reclama... nada tá bom pra você ... pode... pode ler (Jeferson)
 A4: ()
 [...]

(aula do dia 25/08)

Observando-se o excerto acima, é possível perceber que a aluna estava tentando ler, só que não sabia exatamente onde era para ser lido, o que a professora tentava indicar: *vamos lá... “saiu devagarinho...” é lá em cima você tá lendo o últim... o penúltimo parágrafo nós estamos lá em cima ainda ó... .* Apesar de parecer que a docente estava ajudando a aluna a encontrar o local, dizendo que estava no *sétimo parágrafo*, percebemos que a discente ficou constrangida diante de seus colegas, visto que foi exposta, por não saber onde era para ler. Tal fato a deixou nervosa, conforme a própria professora percebeu: *ah vai lê sim senhora ... por que tá nervosa? ... ãh? não tem motivo pra ficar nervosa tô pedindo pra você ler do jeitinho que tá no texto* E, diante da negação da aluna em prosseguir com a leitura em voz alta, a professora reforça a intimidação para com a mesma, dizendo *eu já conversei com sua mãe*. Diante dessa cena, não podemos ter certeza de que os alunos lêem, em voz alta, ou mesmo desenvolvem todas as outras atividades de maneira totalmente espontânea, uma vez que, se não as fizerem, as mães são informadas. Por outro lado, pode ser que o ocorrido seja um caso à parte, sem que tenha maiores influências nos outros alunos. Nosso tempo de observação e gravação não nos permite chegar a uma conclusão sobre essa questão.

Depois que a “vez” da aluna acima passou para outro aluno, a leitura do texto continua e, à medida em que liam, achavam engraçado, o que, na visão da professora, tumultuou um pouco a leitura proposta. Talvez, nesse momento, fosse necessário perguntar aos alunos o que, no texto, tinha causado o efeito de sentido para rir e, a partir de então, mostrar a eles a importância do adjetivo. No entanto, é dito:

P: acabou a graça .. ()

(aula de 25/08)

Através desse trecho, e de alguns outros, é possível perceber que ela exigiu o silêncio da sala, para que a leitura em voz alta fosse bem sucedida, o que, de fato, aconteceu.

Não é possível saber se o texto foi escrito, originalmente, desta forma ou se foi ‘adequado’ ao estudo dos adjetivos. Considerando-se a primeira hipótese, notamos que a expressão *pim pim*, que aparece no decorrer de todo o texto, nos dá a impressão de que tudo

naquela casa era sempre igual, que nada era mais bonito ou mais feio, mais alegre ou mais triste. A casa, os móveis e a mulher, exceto o barulho, que não foi qualificado, tinham a mesma característica: *pim pim*. Isso pode nos mostrar que os adjetivos, por qualificarem as coisas e as pessoas, imprimem valor, que pode ser positivo ou negativo. No caso do texto em pauta, já que tudo é *pim pim*, não podemos estabelecer essa valoração. No caso do barulho, que não foi qualificado, podemos presumir que ele era diferente de tudo o que havia na casa. Por que será que ele era diferente? Por que não foi dado um adjetivo *pim pim* para ele? Estas questões poderiam ter sido feitas aos alunos, para que eles percebessem que a utilização destes recursos lingüísticos são expressivos, para criar determinados efeitos de sentido no texto em questão. No entanto, ao invés da exploração lingüístico-textual, logo abaixo do texto, está o mesmo texto cheio de lacunas e, sobre ele, a seguinte instrução: *Agora que você já leu o texto vamos substituir todos os pim pim por adjetivos. Depois compare seu texto com os de seus colegas e veja o resultado.* E este é o início do exercício:

A mulher _____
 Era uma vez uma mulher _____, que morava numa casa _____
 Uma noite estava deitada numa cama _____ quando ouviu um barulho!
 Saiu devagarinho e [...]

(aula de 25/08)

Os alunos tiveram muita dificuldade em fazer o que fora pedido. Alguns colocaram o mesmo adjetivo escolhido em todas as lacunas, alguns colocaram adjetivos que não concordavam com o substantivo, e até mesmo, por exemplo, um adjetivo positivo para a mulher num momento e, em outro momento, um adjetivo negativo, o que fez com que houvesse contradição nesse sentido. Um dos alunos levou seu exercício para a professora ver e ela comentou:

P: eu quero um adjetivo ... isso aí não é adjetivo ... trocar pim pim por pom pom ou por pum pum num dá...
 ((risos))

(aula de 25/08)

A ocorrência nos mostra que os alunos não tinham certeza daquilo que estavam tentando fazer, e que a professora também tem dificuldades em acessar o texto. Para ela, o que realmente importa é a colocação do adjetivo nas lacunas, sem que esse tópico gramatical tenha relação com os efeitos de sentido propiciados no texto. Poderíamos perguntar: por que a

professora não explora o texto? Uma possível resposta seria a de que ela domina a leitura tanto quanto seus alunos. Ou seja, ela faz leitura superficial, não percebe os efeitos de sentido que determinadas construções lingüísticas dão ao texto em que estão inseridas. Já que ela parte do texto para ensinar adjetivo, acredita estar sendo inovadora. No entanto, o texto, nesse caso, é apenas pretexto para o ensino gramatical tradicional, o que faz com que seja excluído do centro do processo de ensino/aprendizagem, contrariando as concepções atuais de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa.

A correção desse exercício foi realizada nas carteiras dos alunos. Ao terminar de corrigi-lo, a professora inicia a atividade seguinte, em que ela lê uma notícia publicada no jornal daquela região:

P: tá bom... pronto? Olha só ... esse jornalzinho () é jornal da região norte ... da folha norte ... e saiu uma reportagem aqui ... muito interessante ... eu vou ler pra vocês ... () qualquer outro lugar ... tá falando ... da proliferação ... do aumento ... dos ratos ...

(aula de 25/08)

Como a própria professora define, trata-se de uma *reportagem* e o assunto principal é a *proliferação dos ratos*. Mesmo sem ter cópia do referido texto, podemos perceber, pela transcrição, que é um texto jornalístico, cujo conteúdo pode ser assim resumido: os ratos estão aumentando naquela região e a população, ao colocar veneno para eles, está contribuindo para seu aumento, uma vez que os ratos se desenvolvem em colônias nas quais existe a distinção entre ratos novos, fêmeas e ratos velhos. Ao comer algo novo ou diferente, são os ratos velhos e jovens que o fazem primeiro. Se, por acaso, eles morrerem, todas as fêmeas entram no cio ao mesmo tempo e procriam rapidamente.

A professora inicia a leitura:

P: tá vendo? ... então (vamos pra) reportagem ... então vamos lá ... “ratos de esgoto invadem casas no Luís de Sá ... () é possível combater o roedor ... moradores vão ter que colaborar ... () invadindo residências e destruindo utensílios domésticos como fogões ... máquinas de lavar roupas ... eles chegam através do vaso sanitário ... (do) esgoto ... tanque ... e até da saída de (água) da pia da cozinha ... se espalhando para outros pontos da casa ... a Sanepar alerta ... que somente evitando () (na) rede de esgoto e nas galerias de águas pluviais ... ()” () quando chove a água não vai pro bueiro? ... () são as águas da rede pluvial ... por ali que vai a água da chuva ... e muitas vezes () vocês podem ver que a maioria dos bueiros estão () [...]

(aula de 25/08)

Notamos que, ao ler, ela fez uma interrupção tentando explicar o que seriam *galerias de águas pluviais*. À medida que lia o texto todo, fez isso outras vezes, com outras expressões e, ao realizar isso, em alguns momentos, os alunos também quiseram se manifestar, já que, enquanto ouviam a leitura, lembravam-se de fatos ocorridos com alguém conhecido e tentavam contá-lo, o que evidencia interesse por parte dos mesmos. Alguns alunos tiveram êxito, outros não.

O que nos chama a atenção é que, ainda que a leitura seja em voz alta, feita pela professora, trata-se do estudo de um texto e, nesse sentido, este precisa ser tido com tal, observando-se sua construção, seu léxico, etc. Parece-nos que somente o conteúdo, a informação nele contida é que é relevante. Não são explorados os recursos lingüístico-expressivos nele utilizados e nem sua configuração textual. Há muitos elementos que mereciam ter sido percebidos pelos alunos: a existência de vários termos similares, como por exemplo, *ratos* em determinado momento e *roedores* e *ratazanas* em outro, evitando, assim, a repetição, para não falar no campo semântico elicitado: *ratos*, *esgotos*, *bueiros*, *vaso sanitário*, *galerias de águas pluviais*, etc e as ações que estes animais fazem: *invadem*, *destroem*, *se espalham*, *aumentam*, *proliforam*, *repovoam*, etc. Temos também alguns conectivos: *e*, *mas*, *também*, *quando*, *afinal*, etc. Quanto à apresentação do conteúdo, percebemos que está montado da seguinte forma: a) o problema é apontado, uma vez que há muitos ratos na região, bem como a destruição de utensílios domésticos; b) é mostrado que algumas tentativas de solução já foram feitas, pois é apresentado o depoimento de um morador, cujo nome é Cícero da Silva, que já reclamou junto à Sanepar, órgão que cuida da rede de esgotos. Até o momento, nada pôde ser feito e os representantes da referida instituição alegam que existe uma válvula que impede a entrada ou saída de ratos da rede de esgoto. Isso é um argumento que faz com que se esquivem de responsabilidades; c) antes que se pense que em colocar veneno o problema estaria resolvido, é dito que isso não pode ser feito, pois assim os ratos aumentam. Com o *discurso direto* de um professor de zoonose e de higiene de alimentos do curso de medicina da Uel é dito que a utilização do veneno produz efeito contrário, já que os ratos vivem em colônias e obedecem a um líder, que faz com que os ratos jovens e velhos, que não estejam em idade fértil, comam os alimentos novos ou diferentes. Se eles morrerem com o veneno, todas as fêmeas em idade adulta, entram no cio ao mesmo tempo, aumentando o número de habitantes da colônia rapidamente; d) por fim, são dadas sugestões para solucionar o problema, que pode ser resolvido com alguns cuidados tomados pela população daquela área, como por exemplo, não deixar que vidros, plásticos, metais, etc

entrem na rede de esgoto, pois devem ser jogados no lixo comum ou separados em materiais recicláveis, etc.

Ou seja, trata-se de um texto riquíssimo para um estudo diferenciado, em que a gramática poderia estar sendo abordada de maneira realmente contextualizada. Contudo, o texto em questão serviu para a entrada de determinado tema, no caso a proliferação de ratos, cujo objetivo maior era repassar a informação adiante, nada mais:

P: olha só ... escuta bem com atenção ... pra vocês falarem pra mãe ...
(aula de 25/08)

A aula acima termina com a professora distribuindo algumas fotos referentes à semana do folclore, comemorada na semana anterior, e ela pede para que os alunos olhem-nas e passem-nas para os colegas.

Conforme percebemos, nesta aula, de 25/08, adentraram para a sala de aula dois textos significativos: um intitulado *A mulher pim pim* e este segundo, comentado há pouco, sobre os ratos. São dois textos muito expressivos, cujo estudo poderia ter sido bastante apropriado para a quarta série em questão. Eles poderiam ter visualizado o impacto dos adjetivos no primeiro texto e, no segundo, poderiam ter estudado como os conteúdos foram elencados, bem como poderiam ter visualizado o léxico utilizado, dentre outros aspectos. Dentro da concepção interacionista de linguagem, o texto é o centro de todo o processo de ensino/aprendizagem (Cardoso, 1999) e é a partir da observação da construção do mesmo que os alunos desconstruirão e reconstruirão seus textos, num trabalho contínuo desenvolvido pelo professor e, conforme já dito, através das “três práticas interdependentes: leitura, produção de texto e análise lingüística.” (*op cit:29*) e isso, infelizmente, não aconteceu. A professora tem dificuldades em acessar os textos e em desenvolver um processo de ensino/aprendizagem eficaz para seus alunos.

4.8. Aula do dia 26/08 (1,5 hora/aula)

Nesta aula, a professora distribuiu partes de jornal para a sala que estava dividida em grupos, a fim de que lessem uma notícia, escolhida pelo grupo, para apresentarem-na para a sala, atividade que nem todos os grupos tiveram tempo para fazer.

Ao iniciar a atividade, é dada a seguinte instrução:

P: [...] aí vocês vão entrar num acordo (pra ver) qual reportagem vocês vão escolher ... vão ler ... aí depois vocês quatro vão vir aqui na frente e vão falar sobre a reportagem ... tá bom?

(aula de 26/08)

Após o prazo determinado para essa primeira etapa, a professora pede para que um grupo inicie a apresentação:

P: ó ... psiu... agora cada um vai sentar no seu lugar aí onde está ... na cadeira ... psiu ... vai parar de conversar e o grupo do (Leandro) vem aqui na frente

(aula de 26/08)

A contar pela instrução, poderíamos esperar que os alunos fossem até à frente da sala e fizessem uma exposição satisfatória, em que estivesse em foco a oralidade, a expressão oral e entonacional dos alunos. No entanto, eles mostraram-se tímidos e inseguros, não sabendo exatamente o que tinham que fazer. E isso não se aplica somente ao grupo que está prestes a se apresentar, mas também aos outros, que assim estavam quando a fizeram. O primeiro grupo tentou se apoiar no texto que tinham em mãos. A professora percebe e diz:

P: [...] leia mas não demora muito ... vocês vão falar sobre o que vocês leram

(aula de 26/08)

Se recordarmos um pouco, a professora, quando *falou sobre o que leu* com relação aos ratos, também se apoiou no texto escrito, que era lido e, ao mesmo tempo, comentado. Por que os alunos fariam diferente? Eles tentaram fazer como a mestra tinha feito, mas mesmo assim, não tiveram êxito, já que a professora teve que ajudá-los com *perguntas sobre o texto*, como por exemplo:

P: [...] que mais que vocês viram aí? [...] mais alguma coisa que vocês querem falar? [...]

[já para o segundo grupo que se apresentava:]

P: morreram vinte e uma pessoas () por que que eles não conseguiram identificar todas ... vocês viram aí por quê? [...]

(aula de 26/08)

As perguntas induzem o processo de leitura ascendente, no qual o texto tem primazia sobre o leitor, que nada pode acrescentar. O sentido, aqui, é transparente, único, homogêneo. Os diferentes modos de dizer e receber textos são descartados. Ou seja, não importou como o texto que os alunos tinham lido foi construído, e nem mesmo o texto oral que os alunos estavam produzindo no momento da apresentação. O que estava em pauta, se é que estava, era somente o conteúdo, a informação trazida pelos textos.

Apesar de exemplificarmos apenas com o trecho acima, podemos verificar, no decorrer da transcrição, que isso aconteceu com todos os grupos que se apresentaram nesta aula e, inclusive, com os outros que se apresentaram na aula seguinte, em 27/08.

4.9. Aula do dia 27/08 (1,5 hora/aula)

Ao iniciar esta aula, a professora lê um texto sobre Marte, que foi retirado de um jornal do dia. O assunto estava em discussão nas mais diversas redes de televisão e muitas pessoas falavam sobre o mesmo. Tratava-se do alinhamento orbital de Marte com relação à Terra. A docente o leu em voz alta e, à medida que lia determinado trecho, parafraseava, imprimindo o significado de *sua* leitura, enquanto os alunos ouviam, ainda que em meio a algumas conversas paralelas, atentamente. É possível verificar um silenciamento de sentidos (MENDONÇA, 2000) quando a professora, ao referir-se a Marte, diz:

P: “a data maior da aproximação será no dia vinte e sete de agosto quando Marte estará a trinta e quatro milhões seiscentos e quarenta e nove mil quinhentos e () nove milhas e será:... **depois da Lua**... o astro mais brilhante do céu noturno”

[...]

P: **ele fica bem próximo da Lua...quando vocês olharem para a Lua**... vocês vão ver um astro... () uma estrela () o que tiver maiorzinho lá... o mais brilhante é o planeta Marte

[grifos nossos]

(aula de 27/08)

Observando os trechos selecionados, percebemos que *depois da Lua* lido no jornal, mais especificamente a palavra *depois*, permitiu que a mestra o tomasse no sentido de ‘depois’ em oposição a ‘antes’, pois ela disse *ele fica bem próximo da Lua...quando vocês olharem para a Lua*. Se relermos o trecho lido do jornal, observamos que esta palavra remete,

também, à idéia de, numa classificação por tamanho, segundo lugar, pois *depois da Lua*, ele, o planeta Marte, será o segundo maior a ser visto.

Além do silenciamento de sentidos verificado, a professora não explorou o texto enquanto texto, no qual os recursos lingüísticos expressivos geram sentidos. O conteúdo do mesmo é relevante, pois é atual, é curioso e os alunos se interessaram por ele. Aproveitando esse interesse, seria necessário desenvolver um estudo consistente do mesmo, que fosse muito adiante da leitura em voz alta à qual os alunos foram expostos. Conforme já mencionado ao comentar sobre outros textos que entraram nesta sala de aula, poder-se-ia ter explorado o arranjo conteudístico do texto, o vocabulário nele utilizado, etc.

Em seguida, a professora pede para que os grupos que não se apresentaram na aula anterior o façam. Já comentamos a respeito destas apresentações quando comentamos sobre a aula de 26/08.

Ao término das apresentações, a professora pede para que os alunos formem os mesmos grupos da aula anterior e distribui uma folha de rascunho e uma figura para que eles produzam um texto semelhante a uma reportagem, que tenha *chamada*, *título* e um texto de *três linhas*. As instruções dadas pela professora podem ser visualizadas:

P: () ó ... quando a gente (lê) um jornal ... primeiro a gente tem uma **chamada** aqui ó ... tem aqui ó “()” e depois tem a **reportagem** ... e embaixo tá falando da **reportagem** ... tem aqui ó ... “()” e depois tem a **reportagem** ... (então olhando) isso aqui ... é pra gente fazer um (sobre) o que que é que vai falar ... se não tiver isso aqui ... () você ía saber que olhando no jornal o que que vai falar no jornal?

AA: não

P: não né? ... então a gente tem uma **chamada** ... aqui ó ... () como se fosse um **título** mas não é **título** () (tem) outro nome ... então ... vocês vão ver ... todas as **reportagens** ó... “previsão é de tempo muito frio até sexta-feira”... então nós vamos () aqui sobre o ... frio... então agora ... [...]

[...]

P: ó... eu vou dar ... presta bem atenção ... uma figura ... senta (Nivaldo) não () ainda (Nivaldo)? ... eu vou dar uma figura ... pra cada grupo ... e () dessa figura o grupo () vai fazer uma **chamada** ... pra aquela figura ...

[

AA: ()

P: por exemplo ... eu dou esta figura aqui ... aí () fazer assim ó ... “previsão é de muito frio até sexta-feira” () ou dou uma figura de (gangues) ou alguma coisa (assim) ... “gangues trocam tiros e ferem inocente” ... então vocês vão ... como se vocês fossem escrever o jornal ... vocês vão fazer a propaganda daquela figura ... () aí embaixo do **título** você vão escrever alguma coisa sobre (aquilo) como se fosse uma **reportagem** ... () o grupo ... não é só um ...

[

AA: ()

P: de **três linhas** ... não precisa ter mais que isso não ... pequenininho ... tá? senão não vai dar tempo ... então (a gente tem) o título ... e embaixo sobre o que que está se falando ... você podem inventar ... às vezes () vocês vão usar da criatividade de vocês ... tá bom? ... eu quero () somente o grupo ... () (mesmo grupo de ontem)

[grifos nossos]

(aula de 27/08)

Conforme podemos observar, parece que a docente queria que os alunos escrevessem uma *manchete* para a figura que estavam recebendo. No trecho *como se fosse um título mas não é título () (tem) outro nome*, está implícito isso. Todavia, ao repetir, várias vezes, o termo *reportagem*, a idéia que se tem é de que era necessário produzir um texto, contando uma notícia, como por exemplo, a de que alguém fez algo, em algum lugar, em determinado dia, etc, ou de que aconteceu algo a alguém, etc. O que acontece, durante esta atividade, é o fato de alguns discentes dirigirem-se à professora para esclarecer dúvidas, outros a chamam em suas carteiras, outros conversam entre si, e o rumor da sala fica alto. A docente chega a pedir silêncio que, após determinado tempo, impera. Conforme os alunos vão terminando, ela recolhe os textos produzidos, anexando a figura a eles com um clipe e dizendo que na próxima aula os devolverá, devidamente corrigidos, para que passem a limpo. E assim a aula termina.

Fazendo uma análise geral dessa aula, observamos que o objetivo era a produção de um texto: uma manchete ou uma reportagem, não ficou bem claro se um, se outro. Com as explicações dadas, no caso, individualmente, uma vez que os alunos eram atendidos ao procurá-la ou ao chamá-la, talvez eles tenham entendido mais explicitamente o que era para ser feito.

No início da aula seguinte, a professora trouxe os textos que os alunos produziram na aula comentada acima e tivemos, então, o acesso à produção de duas alunas. Apresentamos o texto a seguir:

Guga grita na morte dos seus pais
Seus pais morrem no sábado a partir de 15:00 em São Paulo. E a saudade é grande. E ele diz:
- Vou ser infeliz para sempre com a morte dos meus pais

Altoras
(A1)
(A2)

A correção da professora foi feita à lápis e estes itens foram assinalados: ~~morrem~~, ~~a partir de~~, sobre os quais foi escrito, respectivamente, *morreram* e *às*. Sobre a palavra *saudade* foi colocado o número “1” e, logo abaixo do texto, estava a legenda: *1 – saudade*.

De acordo com o texto produzido, podemos deduzir que a professora realmente queria que fosse produzida uma *manchete* para a figura que entregou aos alunos, bem como uma *reportagem*.

As alunas que produziram o texto sobre o Guga, provavelmente, tinham a figura dele em suas mãos. De acordo com a solicitação da professora, elas usaram de sua criatividade e hipotetizaram a morte dos pais do tenista.

Se a docente queria a produção de uma reportagem, deveria ter explorado esse gênero antes de tê-lo solicitado aos alunos. A exploração do referido gênero poderia ter acontecido já a partir do texto que trouxe no início desta aula, cujo assunto era Marte. No entanto, isso não aconteceu.

A falta de clareza nas instruções da professora nos leva a crer que ela tem muita dificuldade em lidar com textos. Ela não domina as práticas de leitura, análise lingüística e produção textual, aspecto que consideramos preocupante, já que compromete o processo de ensino/aprendizagem dos alunos.

Adentrando, então, para a última seqüência de quatro horas/aula gravada e transcrita, temos os dados da aula do dia 02/09, que passaremos a comentar.

4.10. Aula do dia 02/09 (04 horas/aula)

A aula começou com a *hora da leitura*, em que cada um dos alunos escolheu um livrinho de literatura dentre os que estavam expostos no quadro e fez leitura silenciosa do mesmo, enquanto a professora também leu um jornal.

Decorrido o prazo para as leituras, a professora comenta alguns assuntos que *ela* viu no jornal que lera. Talvez tenha sido casual, mas se isso acontecer sempre, pode ficar a impressão, para os alunos, de que o conteúdo dos livrinhos que lêem não é tão ou mais importante que o do jornal da professora. Poderia haver o momento pós-leitura, que seria um espaço para a apresentação oral, por exemplo, por parte dos alunos. Já que há trinta e dois alunos na sala, seria relevante uma divisão para reduzir o número de apresentadores daquele dia. Por outro lado, se, conforme mencionado antes, o episódio tenha sido casual e, somente nesta aula é que a professora tenha manifestado a *sua* leitura, então, nossa apreciação pode ser desconsiderada.

Notamos, porém, que mesmo ao “contar” os assuntos que lera no jornal, a professora o faz elecando conteúdos, pois diz que leu sobre um projeto de lei que privilegiaria o jornal nas escolas, sobre um livro *bem legal* que foi lançado, sobre charadas, até que um aluno pede:

A1: tia ... (lê) signo
 P: lê o signo?... vocês querem (ler) o signo?
 AA: é tia quero () o meu é ()

(aula de 02/09)

E, depois, passa a ler alguns signos. Segundo podemos perceber, os alunos ouvem aquilo que ela diz e se manifestam a respeito, já que solicitam as informações julgadas interessantes. Ela parece notar que os alunos se interessam por jornais, pois não é a primeira vez que o traz para a sala de aula. A entrada desses textos é extremamente importante e significativa para os alunos. A questão que colocamos é: será que é suficiente a entrada de textos somente para a discussão de temas, de conteúdos, de informações? Acreditamos, conforme já exposto, que os textos merecem um estudo diferenciado. Já que há interesse por charadas, por horóscopo, etc, por que não aproveitar e mostrar aos discentes *como* esses textos são configurados, que recursos lingüístico-expressivos são mobilizados, etc?

Em continuidade, é anunciada a devolução das *reportagens* produzidas na aula anterior, devidamente corrigidas, para que os alunos leiam para a sala.

Os alunos começam, então, a ler seus textos para a sala. Contudo, antes que cada grupo leia seu texto, a professora lê a reportagem original, à qual pertencia a figura que ela distribuía aos alunos. Antes que ela leia, faz determinados comentários, como este, por exemplo:

P: [...] e eu vou ler ... as reportagens () vamos ver se tem alguma coisa a ver ... tem algumas que só tinha um pouquinho ... tem (umas) que ficaram engraçadas...

(aula de 02/09)

E, prevendo que talvez alguns alunos mudem seus textos, já que os devolvera para a leitura para a sala, ela diz:

P: não é pra mudar não ... primeiro eu vou ler ...

(aula de 02/09)

Percebemos, assim, que a preocupação consistia em fazer com que os alunos se aproximassem, ou não, da reportagem que pertencia, originalmente, a figura que tinham recebido. O foco de estudo, desse modo, está desviado para o conteúdo, não para o estudo do texto em si. A professora, já antecipando que alguns alunos poderiam moldar seus textos

àquilo que pretendia, tenta evitar que o façam com o comentário *não é pra mudar não... primeiro eu vou ler...*

Após o desenvolvimento dessa etapa, e ao fim de cada leitura feita pelos grupos, a docente os elogia:

P: isso... viu que legal que ficou?

[...]

P: () aqui ... (de vocês) também ficou legal [...]

[...]

P: [...] vamos lá então ... (leia) alto ... () ficou engraçado...

[...]

P: i::sso ... bem criativo né

(aula de 02/09)

Conforme os termos utilizados (*legal, engraçado, criativo*), os alunos têm o reforço de que obtiveram êxito na atividade que realizaram, mostrando que o foco está no conteúdo daquilo que produziram, e não na maneira, nos recursos lingüísticos que utilizaram para deixar seus textos *legais, engraçados, criativos*.

Por fim, pede para que os alunos passem os textos à limpo e os devolvam. Notamos, então, que o momento de refacção textual não existe. Os alunos apenas *passam a limpo*, ou seja, copiam o texto corrigido pela professora. De posse desses textos, é bem provável que a professora tenha uma idéia das dificuldades que os alunos têm ao redigir um texto. No entanto, isso parece não fazer diferença. Após determinado tempo, eles os entregam a ela, que passa a distribuir as apostilas de gramática.

O assunto gramatical em pauta é, primeiramente, *locução adjetiva* e, em seguida, *adjetivo pátrio*.

Segundo observação, os tópicos gramaticais são vistos de forma estanques, descontextualizados, sem razão para serem abordados nesse momento. E, junto a esse problema, existe outro: ainda que a gramática seja trabalhada dessa forma, é necessário ter em mente que, já que se trata de regras, que estas sejam baseadas em exemplos cujas relações analógicas futuras possam ser estabelecidas.

O assunto *locução adjetiva* foi iniciado por outra professora, já que, por motivos pessoais, a sujeito-professora desta pesquisa teve que se ausentar na aula anterior e outra docente veio em seu lugar. Como nosso foco está na professora efetiva da sala, não temos registro da aula da substituta.

Não sabendo, exatamente, onde o conteúdo tinha parado, a professora pergunta aos alunos, que a informam. Então, ela segue com a apostila.

Notamos que ela reexplicou o que seria uma *locução adjetiva*, lendo o que estava no manual:

P: [...] abre lá na página sete ... “locução adjetiva”... vamos só () o que a professora () explicou ... olha ali “amor de mãe” ... é uma locução adjetiva ...
 [...]
 P: “locução adjetiva é a expressão que tem o mesmo valor de adjetivo ... ou seja ... também indica uma característica do substantivo” ... olha ali tem alguns exemplos
 [...]
 [e segue-se a leitura dos exemplos]
 P: [...] “de filho”
 AA: “filial”
 P: “de irmão”
 AA: “fraterno”
 [...]

(aula de 02/09)

A atividade acima foi feita para relembrar a *locução adjetiva*. Em seguida, passa-se ao estudo do *adjetivo pátrio*.

Ao trabalhar com o *adjetivo pátrio*, são lidos a definição e os exemplos trazidos pela apostila e alguns exercícios são feitos nesse material. Em determinado momento, enquanto desenvolvia uma atividade com os alunos, que consistia em dizer o *adjetivo pátrio* em voz alta para que eles falassem o Estado brasileiro ao qual pertencia o que fora dito, encontramos esse trecho:

P: () (não quero) ver uma letra minúscula aí tá?... ali “fluminense”
 AA: Rio de Janeiro
 P: (Rio de) Janeiro...a gente fala que é carioca... (mas o certinho) ()
 [
 A1: ()

(aula de 02/09)

Segundo o excerto acima, percebemos que os alunos não foram informados de que *fluminense* refere-se ao indivíduo nascido no Estado do Rio de Janeiro, e que *carioca*, àquele nascido na cidade do Rio de Janeiro, o que pode ser confirmado consultando-se um dicionário. Ao verificarmos o restante da transcrição, com relação a esta aula, também podemos afirmar que isso não ocorreu. Inclusive, eles foram privados da expansão de seu conhecimento referente a *adjetivos pátrios*, que ficou restrito a Estados brasileiros. Eles

poderiam ter visto que esses adjetivos referem-se também a países e às cidades em que as pessoas nascem.

A atividade seguinte consiste no estudo do hino nacional brasileiro. Já que o tópico que estava sendo trabalhado era o *adjetivo pátrio*, podemos supor que a entrada desse texto na sala de aula esteja ligada à preocupação com o tema.

É entregue, para cada um dos alunos, uma folha com a letra do hino nacional e sua respectiva versão *na ordem direta*. A professora, ao ler a versão original e a versão *na ordem direta* do hino nacional brasileiro, não deixou claro o que seria realmente a *ordem direta*, uma vez que, em nenhum momento, explicou que a dita *ordem direta* refere-se à ordenação, no nível da frase, do sujeito, do verbo e, por fim, do complemento, que é mais comum em nossa língua. Ela se deteve em parafrasear os versos, na intenção de que os alunos compreendessem a letra do referido hino. Podemos observar isso no trecho selecionado:

P: vocês vão ler aqui... duas letras ... tem duas letras do hino nacional... uma... é na versão original... e a outra...é numa forma direta tá explicando () a gente não entende () depois que vocês lerem... vocês vão ler ... o hino () ... e ao lado... tem ali... “e na ordem direta”... tá explicando (que a letra) tá ao contrário... [...] enquanto vocês vão ler... o hino... original e na forma direta...

[...]

P: olha só gente... vamos ver na ordem direta... “as margens plácidas do Ipiranga ouviram o brado retumbante de um povo heróico”... aqui... () como foi que isso aconteceu... só que aqui está explicando de uma maneira direta... explicando melhor... depois nós vamos ver (o que que é) as margens plácidas [...]

(aula de 02/09)

A letra deste hino, como sabemos, realmente, não está na *ordem direta*, porém, não basta saber disso para compreendê-la. Além da quebra da *ordem direta*, outros recursos lingüístico-expressivos são utilizados. Seria necessário um trabalho diferenciado para fazer com que os alunos da quarta série em questão pudessem apreender os sentidos veiculados nesse texto, o que não aconteceu.

Em meio às explicações, enquanto a letra do hino era lida, podemos observar este trecho com mais atenção:

P: “mãe gentil” ... que quer dizer ... “mãe gentil” ... ó... “dos filhos deste solo és mãe gentil”

AA: ()

P: quem será que é a mãe gentil... gente?... a nossa...

A1: senhora

P: no hino ... no hino... não é (Nossa Senhora não) ... a mãe gentil é a pátria ... e quem são os filhos?

AA: nós ()

(aula de 02/09)

A resposta esperada pela professora era *nossa pátria*, o que ela mesma diz em seguida. É possível explicar a resposta dada pelo aluno: ele estava atento àquilo que era lido e relido/redito, sem se ater ao texto que estava em suas mãos, uma vez que cada um dos alunos recebera uma cópia do mesmo. Ora, as palavras *mãe*, *gentil e nossa* remetem, facilmente, à voz do discurso religioso e isso foi reconhecido pelo aluno. No entanto, habituados a não lerem os textos que recebem, os alunos o ignoram, mesmo tendo-o à mão. E, se, por outro lado, fosse diferente, ainda que o processo de ensino em que o texto, realmente, fosse o centro do processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa e aparecesse a colocação de um aluno que dissesse *Senhora* no momento acima, poderia ter sido informado a ele que, ao compor a letra do hino nacional, o autor utilizou os recursos de *dialogismo* e de *polifonia* (FIORIN, 1994) e o aluno os reconheceu, ainda que desconheça estes termos científicos.

Cabe, aqui, uma breve explicação sobre os conceitos acima. De acordo com Fiorin (1994), o discurso não se constrói sobre o mesmo, mas elabora em vista do outro e, assim sendo, o outro perpassa, atravessa, condiciona o discurso do eu. Esse é o fenômeno do dialogismo, que se dá no plano da enunciação. A polifonia se dá no plano do enunciado e caracteriza-se pelas várias vozes discursivas que aparecem no texto.

Para tentarmos entender um pouco sobre isso, inserimos um trecho da letra do hino nacional para que possamos esclarecer a referência à voz do discurso religioso.

Hino Nacional Brasileiro

[...]

Ó Pátria **amada**,
Idolatrada,
Salve! Salve!

Brasil, um sonho intenso, um raio vívido
De **amor** e de **esperança** à terra desce,
Se em teu formoso **céu**, risonho e límpido,
A imagem do Cruzeiro resplandece.

Gigante pela própria natureza,
És belo, és forte, impávido colosso,
E o teu futuro espelha essa grandeza

Terra **adorada**,
Entre outras mil,
És tu, Brasil,
Ó Pátria **amada!**

Dos **filhos** deste solo é **mãe gentil**,
Pátria **amada**,
Brasil!

Deitado eternamente em **berço** esplêndido,
Ao som do mar e à luz do céu profundo,

[...]
[grifos nossos]

(aula de 02/09)

As palavras destacadas no trecho acima: *amada, idolatrada, Salve, amor, esperança, céu, adorada, amada, filhos, mãe, gentil, berço* permitem-nos dizer que pertencem à voz do discurso religioso, referindo-se, mais especificamente à Nossa Senhora, como reconheceu o aluno. Isso é explicável porque o autor, ao elaborar essa letra, quis enaltecer a nacionalidade brasileira, tentando colocá-la no mesmo patamar do amor materno que o ser humano tem. Já que o país é de todos nós, ele preferiu coletivizar essa mãe, tornando-a *nossa*, o que nos permite, através do campo semântico elicitado, remeter à figura de Nossa Senhora, que é *amada, idolatrada*, que sente *amor* pelos *filhos* e lhes dá *esperança*, que está no *céu* e de lá cuida de todos, desde que estavam no *berço* e que pode ser invocada através da oração *Salve Rainha, mãe de misericórdia, vida, doçura, esperança nossa, salve...* Considerando-se que a maioria da população brasileira é considerada católica, bastando, para isso, verificar que o Catolicismo é nossa religião oficial, bem como observar que em doze de outubro é feriado nacional, devido aos festejos de Nossa Senhora Aparecida, Padroeira do Brasil, podemos, dizer que o autor da letra fez questão de fazer a referida associação entre nacionalidade/amor materno.

Ao trabalhar com esse texto em sala de aula, a professora não abordou essa questão, além de muitas outras que poderiam ter sido vistas. Mais uma vez, não são explorados os recursos lingüístico-expressivos e nem os efeitos de sentido que o texto veicula, fazendo com que o estudo da letra do referido hino restrinja-se a *passar a letra para a ordem direta*, o que faz, inclusive, com que se percam vários elementos que dão ritmo à letra, que foi feita para ser cantada. E o mais preocupante, deixando, talvez, a impressão de que o autor *escreveu errado*.

Após a leitura das letras, na *versão original* e na *ordem direta*, e os comentários da professora, os alunos copiam do quadro, em seus cadernos, o significado de algumas palavras do hino. Esta foi a última atividade desta aula, e de todo o processo de gravação e transcrição.

4.11. Algumas reflexões

Como podemos verificar, o processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa desenvolvido na quarta série em questão, mais especificamente o de análise lingüística, que

abrange a gramática, apresenta-se de maneira problemática. O texto, ainda que presente na sala de aula, não é abordado a partir das teorias lingüísticas/discursivas vigentes.

A gramática, ao ser discutida, é descontextualizada, com fim em si mesma, sem que tenha razão específica, naquele momento, para seu estudo. Isso não significa que tais momentos precisem deixar de existir, contudo, é necessário que se tenha uma razão para isso. Razão esta, que pode vir, conforme Geraldi (1985; 2000), do texto do aluno, por exemplo. E, quando isso acontecer, é necessário que os alunos tenham acesso a conceitos gramaticais elementares claros, para que possam estabelecer futuras analogias. De acordo com o que pudemos averiguar, essa é uma das dificuldades por parte da professora, uma vez que não domina conceitos gramaticais básicos, como por exemplo o de substantivo e o de adjetivo, dentre outros. Não é necessário que um professor domine profundamente a gramática, mesmo porque ela não tem respostas para muitas questões. Porém, alguns conceitos são essenciais e um professor precisa sabê-los.

Ensinando a gramática de forma descontextualizada, ela não se insere no processo que privilegia as três práticas interdependentes, que são a leitura, a análise lingüística e a produção textual.

E, se analisarmos, através de nossos dados, outras questões, como por exemplo, a de leitura e a de produção textual, podemos, facilmente, identificar também vários problemas.

A leitura praticamente não ultrapassa o nível de decodificação, caracterizando, assim, um processo de leitura ascendente, em que o texto tem primazia sobre o leitor, em que os sentidos são homogêneos, únicos, transparentes. Nesse caso, há um silenciamento de sentidos (MENDONÇA, 2000), o que empobrece, e muito, a capacidade do aluno em lidar com a linguagem. Além disso, os textos são lidos, freqüentemente, em voz alta, com alternância de alunos, que passam a vez para um colega, quando chegam a determinado tipo de pontuação que não seja uma vírgula. Conforme já dissemos, no início deste capítulo, não é necessário descartar esse tipo de atividade. Porém, quando desenvolvida, precisa ter algum objetivo definido, muito além daquilo que pudemos, através dos diários, perceber: os alunos, com raras exceções, quase não se fazem ser ouvidos, pois lêem timidamente. Essa prática, freqüente nesta sala de aula, nos mostra que há uma demora muito grande para se concluir a leitura que se faz. Novamente reiterando: se nós, como pesquisadores, temos essa sensação, como será que os alunos se sentem? Esse tempo gasto para a referida leitura em voz alta, poderia ser melhor empregado em outras atividades, no intuito de melhorar o processo de ensino/aprendizagem dos alunos, quanto ao quesito lingüístico.

A produção textual dos aprendizes, ainda que tenha seu espaço na sala de aula, não é vista como fonte de (possíveis) problemas, sejam eles de ordem estrutural, sintática, etc (GERALDI, 2000). A refacção textual, que seria o momento em que o aluno refletiria sobre a organização textual e sobre a linguagem que utilizara, resume-se em *passar o texto à limpo*, que consiste em copiar o texto com as correções da professora. Ao corrigir os textos, a docente tem a possibilidade de detectar problemas comuns a vários alunos e, a partir destes problemas, ela poderia desenvolver um estudo gramatical, elegendo, por exemplo, um aspecto de cada vez, o que não acontece, uma vez que ela higieniza os textos dos alunos para que eles os passem à limpo.

Diante de todos os problemas detectados, poderíamos, facilmente, rechaçar o trabalho que a professora desenvolve. No entanto, ainda que ela tenha o curso de Magistério e se graduado em Educação Física, sabemos, através de vários artigos e livros já publicados, inclusive alguns mencionados no início deste trabalho, que, mesmo os professores graduados em Letras apresentam esses tipos de dificuldades. Ou seja, não é apenas uma questão de formação nesta ou naquela área. Trata-se de uma preocupação com a melhoria do ensino e que este seja voltado às reais necessidades dos alunos. Tal mudança, certamente, pode ser possível com uma formação continuada dos professores atuantes. Se assim concordarmos, avaliamos que a professora em questão já está preocupada com isso, uma vez que, prontamente, permitiu a observação e gravação das aulas, demonstrando também, grande interesse em participar das sessões de reflexões futuras, a fim de que haja a intervenção nesse processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa. Esperamos, nessa fase futura, propiciar a reflexão sobre suas dificuldades e que, a partir de então, possamos encaminhar possíveis propostas de trabalho diferenciadas, em que os beneficiários sejam tanto a sujeito-professora quanto seus futuros alunos, visto que, possivelmente, ela continuará exercendo o magistério.

5 CONCLUSÃO

Muitos trabalhos revelam como está o processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa como língua materna, como por exemplo, os de Mendonça (2000), Matêncio (1994), Silva (1997), dentre outros. Através da leitura e reflexão dos estudos dos mesmos, pudemos perceber que tal processo ainda merece atenção, uma vez que os professores atuantes repetem uma velha prática que continua muito viva: o ensino de língua parece ser sinônimo de ensino de gramática.

Não pretendemos ignorar a importância de se ensinar gramática na escola, mas é necessário que haja um motivo real, concreto, para estudá-la. Conforme Geraldi (2000), os problemas gramaticais a serem abordados, quando isolados, precisam partir dos textos dos alunos e, ao abordá-los, que se eleja um de cada vez. Nesse caso, a gramática pode ser bastante eficiente para que o ensino tenha qualidade, uma vez que, através dela, os alunos aprendem a utilizar o léxico, a fazer concordância, etc em contextos específicos. Em consequência, é necessário que o *uso* gramatical remeta à recepção/produção de sentidos, em que as variedades lingüísticas sejam reconhecidas sem que uma seja melhor ou pior, ou mesmo que uma tenha mais prestígio ou não que outra. Ou seja, é necessário ampliar os horizontes dos alunos quanto ao *uso da linguagem*, que é bastante vasto, uma vez que cada indivíduo ocupa diversos lugares discursivos, desempenhando um número quase infinito de papéis e, a cada momento, um conhecimento lingüístico-textual deve ser utilizado. Trata-se, então, de se ensinar gramática contextualizada, que sempre está associada à mobilização de recursos lingüístico-expressivos para a geração/produção de efeitos de sentidos nos textos, em um determinado contexto de produção/recepção..

Nessa perspectiva, concordamos com Geraldi (2000), que nos diz que o centro do processo de ensino/aprendizagem é o texto, integrando três práticas interdependentes: leitura, análise lingüística, incluída aqui a gramática, e a produção de texto. Temos, então, um modo de trabalhar a gramática, que se torna contextualizada. Esse tipo de trabalho é diferente daquele que utiliza o texto como pretexto para o ensino gramatical, sendo ele (o texto) apenas um local de onde se extrai um ou outro tópico gramatical que servirá de ponto de partida para outros exercícios mecânicos e repetitivos. Gramática contextualizada é aquela cuja reflexão favorece a construção, a produção e a co-produção de efeitos de sentido de um texto.

Diante das premissas apresentadas, em que o texto é o ponto de partida e de chegada no processo de ensino/aprendizagem, e que a gramática deve ser abordada de forma contextualizada, surgiu a primeira indagação: se existem teorias que orientam o ensino de

Língua Portuguesa, por que o referido ensino não está ajustado de modo a funcionar no sentido apresentado? Para tentar encontrar uma resposta aceitável, bem como para contribuir para com uma possível melhoria do processo de ensino/aprendizagem da comunidade que se tornou sujeito deste trabalho, associamo-nos, na condição de colaboradores, ao projeto *Escrita e ensino gramatical: um novo olhar para um velho problema*.

Desenvolvendo esta fase, que corresponde ao diagnóstico, foi possível elencar dificuldades quanto ao trabalho desenvolvido pela professora de uma quarta série de uma escola pública. Conforme exposto, no decorrer desta dissertação, aquilo que se pretende “gramática contextualizada”, via concepção sócio-interacionista de linguagem, ainda não acontece nas aulas observadas e analisadas. A gramática é vista de forma isolada, com fim em si mesma. Além disso, a professora desta sala de aula tem dificuldades em lidar com o conhecimento teórico daquilo que pretende ensinar aos alunos, não sabendo explicar, por exemplo, o que são substantivos e adjetivos, dentre outras questões. Tal observação não significa que um professor deva ter um profundo conhecimento teórico gramatical, mas, pelo menos, domine conceitos básicos, conforme já postulado.

As dificuldades detectadas serão referências para futuras discussões com a sujeito-professora que, gentilmente, colaborou para que este trabalho fosse desenvolvido.

De posse dessas informações, poderíamos pensar que se trata de mais um trabalho que expõe ou descreve o atual estado em que se encontra o processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa como língua materna. No entanto, cabe ressaltar que esta fase, de diagnóstico, foi necessária a fim de que possamos, num trabalho subsequente, desenvolver a fase de intervenção, que consistirá em propiciar condições para que a sujeito-professora reflita sobre *sua* prática.

A descrição e os resultados da continuidade desta pesquisa só poderão ser conhecidos posteriormente, em outro trabalho.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé Costa. A análise de textos na sala de aula: elementos e aplicações. In: Moura, Denilde (Org.). **Língua e ensino: dimensões heterogêneas**. Maceió: Edufal, 2000.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 1° e 2° ciclos do ensino fundamental**. Brasília, SEF, 1997.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3° e 4° ciclos do ensino fundamental**. Brasília, SEF, 1998.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília, SEF, 1999.
- BRITTO, Luiz P. L. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical**. Campinas, ALB/Mercado de Letras, 1997.
- CARDOSO, S. H. B. **Discurso e ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- CELANI, M. A. A. A relevância da Lingüística Aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. In: _____. **Estudos em homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn**. Florianópolis: Insular, 2000.
- ERNANI, T. & NICOLA, J. de. **Gramática de hoje**. São Paulo: Scipione, 1999.
- EVARISTO, M. C. Compreendendo textos: o questionamento e o vocabulário. In: Brandão, H. & Micheletti, G. **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. São Paulo: Cortez, 1997.
- FÁVERO L. *et all.* **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. São Paulo: Cortez, 1999.
- FIORIN, J. L. Polifonia textual e discursiva. In: Barros, D.; Fiorin, J. L. (Orgs.) **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade**. São Paulo: Edusp, p.29-36, 1994.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 2. ed. São Paulo, Loyola, 1996.
- FREGONEZI, D. E. Livro didático de língua portuguesa: liberdade ou opressão? In: Gregolin, M. R. F. V. C. ; Leonel M. C. (Orgs) **O que quer o que pode esta língua?**. Araraquara: Cursos de Pós-Graduação em Letras, FLC-UNESO, 1997 , p. 127-145.
- FREIRE, Alice Maria da Fonseca. Discurso e contexto na sala de aula de língua estrangeira. In: Cox, M. I. P. , Assis-Peterson, A. A. (Orgs.) **Cenas de sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- GERALDI, J. W. (Org.) **O texto na sala de aula**. Leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 1985.

_____. Da redação à produção de textos. In: Geraldi, J. W. ; Citelli, Beatriz (Orgs.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 1997.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4ª Ed. , São Paulo: Martins Fontes, 2000.

KLEIMAN, A. B. **Leitura, ensino e pesquisa**. Pontes, 1989.

_____. Concepções da escrita na escola e formação do professor. In: Valente, A. (Org.) **Aulas de português: perspectivas inovadoras**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. In: Signorini, I. (Org.) **Linguagem e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MATÊNCIO, M. L. M. **Leitura, produção de textos e a escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1994.

MENDONÇA, M. C. Língua e ensino: políticas de fechamento. In: Mussalim, F. ; Bentes, A. C. (Orgs.) **Introdução à Lingüística: domínios e fronteiras, 2.ed.** São Paulo: Cortez, 2000.

MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de Lingüística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 3. reim., 2001.

MOURA NEVES, M. H. A gramática: conhecimento e ensino. In: Azeredo, J. C. de. **Língua Portuguesa em debate**. Petrópolis: Vozes, 2000.

MOURA NEVES, M. H. **A gramática: história, teoria, análise e ensino**. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

NÓBREGA, Maria José. Perspectivas para o trabalho com a análise lingüística na escola. In: Azeredo, José Carlos de (Org.). **Língua Portuguesa em debate**. Petrópolis: Vozes, 2000.

ORLANDI, E. P. Identidade lingüística escolar. In: Signorini, I. (org.). *Linguagem e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. *Currículo Básico para a escola pública do Estado do Paraná*. Curitiba: SEED, 1990.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

REINALDO, M. A. G. de. Diversidade textual e ensino de leitura: atuação na formação do professor. In: Abralim. **Boletim da associação Brasileira de Lingüística**. v. 24. Soares, M. L. (Org.). Fortaleza: Imprensa Universitária, UFC, 2000.

SIGNORINI, Inês. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Lingüística Aplicada. In: Signorini, I. ; Cavalcanti, C. (orgs.). **Lingüística e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, R. V. M. ;. **Contradições no ensino de português:** a língua que se fala x a língua que se ensina. São Paulo: Contexto, 1997.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 5. ed., 2000.

ANEXO

ANEXO A - LEGENDA DAS NORMAS UTILIZADAS NA TRANSCRIÇÃO*

SINAIS	OCORRÊNCIAS
()	Incompreensão de palavras ou segmentos
AA	Significa que vários alunos se manifestam nesse momento
...	Qualquer pausa
A1, A2, A3, etc	Indica aluno um, aluno dois, aluno três, etc. Porém, toda vez que aparecer A1, A2, A3, etc no decorrer das transcrições, não significa, necessariamente, que se trata do mesmo aluno, mas sim, do primeiro, do segundo, do terceiro aluno, etc na interação flagrada
P	Indica que o turno pertence à professora
((minúsculas))	Comentários do pesquisador
(hipótese)	Indica que se trata de uma hipótese do que se tenha ouvido na fita
::	Alongamento de vogal ou de consoante, podendo aumentar para ::: ou mais, bem como diminuir para :
MAIÚSCULAS	Entoação fática
[Ligando as linhas, pois houve superposição, simultaneidade de falas ou turnos
Ps	Turno pertencente à pesquisadora
“ ”	Leitura, em voz alta, de textos durante a gravação ou de reprodução de discurso direto

* Normas baseadas em: Fávero L. *et all. Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. São Paulo: Cortez, 1999.