



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO)

SILVIA REGINA EMILIANO

**O ENSINO DE GRAMÁTICA NO CURSO DE LETRAS: DIAGNÓSTICO DE UMA
REALIDADE**

MARINGÁ – PR

2006

SILVIA REGINA EMILIANO

**O ENSINO DE GRAMÁTICA NO CURSO DE LETRAS: DIAGNÓSTICO DE UMA
REALIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras (Mestrado), da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Lingüísticos.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marilurdes Zanini

MARINGÁ – PR

2006

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

E53e Emiliano , Silvia Regina
O ensino de gramática no curso de Letras : diagnóstico de uma realidade / Silvia Regina Emiliano. -- Maringá : [s.n.], 2006.
145 f. : il.

Orientador : Prof. Dr. Marilurdes Zanini.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-graduação em Letras, 2006.

1. Ensino de gramática - Curso de Letras - Universidade Estadual de Maringá. 2. Professores - Formação - Ensino superior. I. Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-graduação em Letras. II. Título.

CDD 21.ed. 378.124

SILVIA REGINA EMILIANO

**O ENSINO DE GRAMÁTICA NO CURSO DE LETRAS:
DIAGNÓSTICO DE UMA REALIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras (Mestrado), da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Lingüísticos.

Aprovada em **23 de março de 2006.**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Marilurdes Zanini
Universidade Estadual de Maringá – UEM
- Presidente -

Prof. Dr. Renilson José Menegassi
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Prof. Dr. Luiz Carlos Travaglia
Universidade Federal de Uberlândia – UFU/MG

Ao Jorge, por me ensinar a estar aberta para a vida.
À Jéssica e Núbia, alegrias de minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me permitir viver esta experiência.

A Mere, Miro, Rosalvo e Mila, tios queridos que não mediram esforços e me concederam apoio financeiro durante toda a fase dos créditos. Auxílio ímpar. Sem ele, não teria concretizado a pesquisa.

A meus pais, que, desde minha infância, abriram mão de uma convivência comigo para que pudesse estudar. Ao Miro e à Mere, por terem me acolhido ao longo desta caminhada.

Ao professor Dr. Renilson José Menegassi, com quem dei os primeiros passos no mundo da pesquisa e com quem aprendi a desenvolver o espírito investigativo.

À Dr^a Marilurdes Zanini, por abraçar esta causa comigo.

Aos professores e alunos do departamento de Letras/UEM, que aceitaram compartilhar suas práticas comigo.

Aos alunos e à professora da turma 231, que me acolheram em Estágio de Docência.

Às amigas mestrandas Inesa, Célia, Márcia, Ana Paula Peron e especialmente à Ana Cristina P. F. Wolff, amiga de todas as horas, que me ensinou a enfrentar os momentos mais difíceis com bom humor. Também aos amigos com que a vida me presenteou: Marilice, Olga, Noemia, Lílian, Cyndia, Ceni, Viviane, Geane, Nadya, Rose, Marcela, Nelson, Marissol, Juliana. À turma 31 do curso de Letras, especialmente à Jeanette e à Neiva, professoras queridas.

Ao grupo de Pesquisa “Interação e escrita no ensino e aprendizagem”, pelas discussões de textos que embasam este trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Letras, pelo conhecimento compartilhado.

À Andréia e à Marlene, funcionárias do PLE.

À Capes, pela concessão de Bolsa de Estudos, na fase de escrita da dissertação.

Aos professores Drs. Renilson José Menegassi e Luiz Carlos Travaglia, pelas relevantes contribuições por ocasião do Exame de Qualificação.

A cognição, o desenvolvimento da inteligência, o interesse e a curiosidade intelectual têm estreitos laços com a emoção e a afetividade; e isso já não pode ser ignorado desde que se compreendeu que a recusa a aprender nasce de um processo político de negação das relações estabelecidas de forma inadequada. Assim, o foco transformador da escola está nas novas estruturas de participação criadas na sala de aula, na interação verbal e não-verbal, nas relações dialéticas entre as funções de quem fala e de quem ouve, na gama de variações individuais, nas redes potenciais de interesse solidário.

(Lucília Helena do Carmo Garcez)

RESUMO

No âmbito das discussões sobre o ensino de língua materna, especialmente no que se refere ao tratamento dispensado à gramática na educação fundamental e média, encontrei o caminho para desenvolver esta pesquisa que surgiu de uma necessidade de contribuir com reflexões que busquem a contemplação de aporte para o ensino-aprendizagem de língua materna e a formação de seus professores, no ensino superior, em especial no que diz respeito à gramática. A pesquisa que realizei, quando aluna do curso de Letras, em um projeto de Iniciação Científica e a atuação como professoranda em outro revelavam um descompasso entre a minha prática e a teoria recebida nas leituras realizadas. Ancorada na Lingüística Aplicada, escolhi diagnosticar o ensino de gramática no Curso de Letras da Universidade Estadual de Maringá e seus reflexos na prática pedagógica das professorandas. Esta pesquisa é de base qualitativa/interpretativa e realizada no Curso de Letras nos anos letivos de 2004/2005. O diagnóstico ocorre por meio de observação e relato de aulas das disciplinas que envolvem o ensino da gramática, prática de ensino e regência das professorandas. Além desses, são analisados o Projeto Político Pedagógico do Curso e algumas ementas. As análises evidenciam que o Curso não possui uma concepção de ensino de gramática definida. Sua abordagem é feita sob duas perspectivas predominantes de linguagem: a tradicional e a interacionista/funcionalista. As professorandas refletem a mesma postura de ensino frente aos conteúdos trabalhados na regência. A pesquisa está vinculada ao Grupo de Pesquisa “Interação e escrita no ensino e aprendizagem” (UEM/CNPq) e ao Projeto de Pesquisa “A escrita e o professor: interações no ensino e aprendizagem de línguas” (UEM).

Palavras-chave: ensino de gramática, ensino superior; formação de professor; lingüística aplicada.

ABSTRACT

Current research developed from the need to reflect on the auxiliary means for the teaching/learning of the Portuguese language and teachers' training in college with regard to grammar. This has been accomplished within the context of discussions on the teaching of Portuguese, with special reference to the teaching of grammar in the primary and secondary schools. Research undertaken in a Research Trainee project and as a future teacher in another project when the author was an undergraduate in the Language and Literature Course showed a gap between one's practice and the theory one learned. Based on Applied Linguistics research diagnosed the teaching of grammar in the Languages and Literature Course at the State University of Maringá PR Brazil and its consequences on the future teachers' pedagogical practice. Current qualitative and interpretive research was undertaken during 2004 and 2005. Diagnosis was undertaken by observation and report on lectures involving the teaching of grammar, teaching practice and class room monitoring of future teachers. The Course's Political and Pedagogical Project and several discipline abstracts were also analyzed. Analyses showed that the Languages and Literature Course lacked a defined idea of grammar teaching and its approach is characterized by two predominant language perspectives, or rather, the traditional and the interactional/functional. Would-be teachers have the same teaching profile when they are in contact with contents during class room monitoring. Current research is linked to the Research Group "Interaction and writing in teaching and learning" (UEM/CNPq) and to the Research project "Writing and the teacher: interactions in teaching and in the learning of languages" (UEM).

Key words: teaching of grammar; higher education; teachers' training; applied linguistics.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
1.1	POR QUE O ENSINO DE GRAMÁTICA NO CURSO DE LETRAS?	11
1.2	O ENSINO DE GRAMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: EM PAUTA ALGUMAS PESQUISAS	15
1.2.1	Dos importantes feitos	15
2	EM BUSCA DOS DADOS: A METODOLOGIA DE PESQUISA	19
2.1	A NATUREZA DA PESQUISA	19
2.2	PROCEDIMENTOS	20
2.3	QUAIS DISCIPLINAS E PROFESSORES?	21
2.4	QUAIS ALUNOS?	22
2.5	O CENÁRIO DA REGÊNCIA	23
2.6	OS INSTRUMENTOS DA PESQUISA	24
2.6.1	As observações	24
2.6.1.1	Com licença, professores!	24
2.6.1.2	Professorandos em ação	25
2.6.1.3	Projeto Político Pedagógico: uma realidade vivida pelo Curso?	25
3	O INTERACIONISMO E O ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA MATERNA	27
3.1	O DIALOGISMO NA LINGUAGEM	27
3.2	VYGOTSKY E AS FUNÇÕES SUPERIORES	31
3.3	O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA	33
3.3.1	Competências do professor	34
3.3.1.1	A Formação de professor e a construção da competência profissional	34
3.4	A NATUREZA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: GRAMÁTICA OU ANÁLISE LINGÜÍSTICA?	36
3.4.1	Em cena a gramática normativa	38
3.4.2	Quando a gramática normativa é a vilã do ensino?	39
3.4.3	Em cena a gramática de uso	40
3.4.4	Gramática e análise lingüística: uma simples mudança de rótulo?	41
4	O FOCO DO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: O TEXTO	46
4.1	CONCEPÇÕES DE TEXTO E CONCEPÇÕES DE ESCRITA	46
4.2	ENSINO DE LÍNGUA MATERNA - GRAMÁTICA E TEXTO: ALGUMA DIFERENÇA?	51
4.3	GRAMÁTICA: TRADIÇÃO X COMPETÊNCIA COMUNICATIVA	54

5	A TEORIA E A PRÁTICA: ONDE SE ENCONTRAM OU SE AFASTAM	58
5.1	RELATO DAS AULAS OBSERVADAS	58
5.1.1	Língua Portuguesa I – primeiro ano do curso de Letras – turma 1 – professor A	58
5.1.1.1	Análise	63
5.1.2	Língua Portuguesa II: Morfossintaxe – segundo ano do curso de Letras – turma 2 – professor B	66
5.1.2.1	Análise	69
5.1.3	Língua Portuguesa III: Sintaxe da Frase ao Texto – terceiro ano do curso de Letras – turma 3 – professor C	71
5.1.3.1	Análise	75
5.1.4	Língua Portuguesa IV: Semântica e Estilística – quinto ano do curso de Letras – turma 5 – professor D	78
5.1.4.1	Análise	81
5.1.5	Prática de Ensino de Língua Portuguesa – quarto ano do curso de Letras – turma 4 – professor E	83
5.1.5.1	Análise	93
6	CONSTRUINDO O PERFIL DAS PROFESSORANDAS	101
6.1	O ESTÁGIO SUPERVISIONADO	101
6.1.1	Relato da regência 8ª série: dupla I	101
6.1.1.1	Análise	105
6.1.2	Relato da regência 7ª série – dupla II	109
6.1.2.1	Análise	112
6.1.3	Relato de regência: Curso Pré-Vestibular – trio de professorandas	115
6.1.3.1	Análise	118
6.2	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: PROFESSORES <i>VERSUS</i> PROFESSORANDAS	120
7	O CURSO DE LETRAS: ENTRE O DIZER E O FAZER	126
7.1	PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: UMA REALIDADE VIVIDA PELO CURSO?	126
7.1.1	Perfil do egresso	137
8	CONCLUSÃO	138
	REFERÊNCIAS	142

1 INTRODUÇÃO

1.1 POR QUE O ENSINO DE GRAMÁTICA NO CURSO DE LETRAS?

Esta história teve início quando cursava o terceiro do curso de Letras na Universidade Estadual de Maringá (UEM). Naquela ocasião, desenvolvendo um projeto de iniciação científica¹ sobre a avaliação da gramática em redações escolares, chamou minha atenção o fato de um número significativo de candidatos chegarem ao vestibular sem dominar a norma padrão culta da língua escrita.

Em consonância à minha, a pesquisa de Neves (1999) realizada com professores da rede pública de São Paulo evidenciava que os aspectos da língua mais trabalhados eram os exercícios de classificação e reconhecimento de classes de palavras e de funções sintáticas. Entretanto, eram exatamente nessas questões que os aprendizes falhavam ao fazerem uso da língua portuguesa. O mesmo ocorria com alunos de um projeto de extensão² – Laboratório Pedagógico: Oficinas de Produção Textual – de que participava na mesma época, ministrando aulas para acadêmicos de vários cursos do *campus* e também para a comunidade externa e alunos da região de Maringá.

Projetos concluídos, graduação terminada. Como membro da Banca de Avaliação de Redação do Concurso Vestibular da UEM, notava que os mesmos problemas persistiam nas redações. Teriam sido encontrados, então, três motivos para realizar esta pesquisa. E agora, professora – eu me propunha –, apenas aulas de classificação e reprodução, não! E a gramática muito viva gritava dentro de mim. Era preciso encontrar um caminho. – Análise lingüística?³ O que é isso? – Eu mal tinha ouvido falar quando aluna do curso.

Aí se instaurava um conflito. A teoria parecia maravilhosa, porém eu tinha que adotar uma prática, uma postura de ensino, preferencialmente interacionista, que levasse meus futuros educandos a construir o conhecimento, bem como prepará-los para jogar o jogo que se faz com e pela linguagem. Isso significava muito mais do que a simples transmissão de regras. Até porque, sobre o ensino da gramática, os PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) afirmam que não se deve pautar a reproduzir uma metodologia de definição,

¹ Pesquisa vinculada ao projeto de pesquisa e extensão Redação em língua materna: abordagens de avaliação, sob a coordenação dos professores Dr. Renilson José Menegassi e Dr^a Marilurdes Zanini, no Departamento de Letras, do qual participei no período de março de 2000 a setembro de 2003.

² Projeto desenvolvido no Departamento de Letras, coordenado pelas professoras Dr^a Jeanette Monteiro De Cnop e MS. Eliana Greco, com início em setembro de 2000 e término em novembro de 2002.

³ Envolve a atividade lingüística – uso; epilingüística – reflexão; metalingüística – sistematização (cf. p. 97).

classificação e exercitação, e sim, privilegiar uma prática voltada para a reflexão sobre o uso da língua, de modo a articular as práticas de linguagem.

Além disso, Neves (2003) também salienta que a escola precisa contemplar as relações entre uso da linguagem, atividades de análise e de explicitação da gramática, pois esta não existe a não ser na interação lingüística, ou seja, no uso. Assim, ressalta que há espaço para o estudo da língua-padrão na escola, mas adverte que o professor, ao ensinar os conteúdos gramaticais, necessita partir do uso para a norma e não da norma para o uso, como ocorre em boa parte das escolas.

Para tanto, a autora chama a atenção para um aspecto relevante: a formação de docentes. Observa ser papel dos professores de graduação em Letras preparar seus alunos para que possam ter bases e oferecer um ensino cujo tratamento gramatical esteja delineado conforme os moldes esperados: uma prática de sala de aula que parta do funcionamento da linguagem. Encontrei aí o quarto motivo para realizar esta pesquisa. Esse motivo quase “me pôs numa fria”, durante a entrevista com a banca, no exame de seleção deste mestrado, quando me questionaram se eu não estava em busca de receitas, por salientar que não havia recebido de meu professor de prática de ensino orientações mais efetivas quanto a análise lingüística, o qual apenas falava que tínhamos que trabalhar a leitura e a produção de textos em “oposição” à gramática, sem no entanto orientar sobre como trabalhar com análise lingüística em sala de aula.

Eu buscava respostas para minhas questões e meus caminhos, não só para iluminar a minha prática, porque de certa forma era privilegiada por ter participado durante três anos de projetos em que se discutiam questões do ensino de língua materna e também por estar no mestrado. Entretanto, e os meus colegas que não tiveram a mesma oportunidade de conhecer teorias, de pensá-las à luz do ensino e discuti-las? Seguramente, não esperava receitas.

Embora consciente da existência de uma ideologia cristalizada pela tradição, na visão revelada pela sociedade e por grande parte dos professores atuantes nos ensinos Fundamental e Médio sobre o ensino da gramática de língua portuguesa, acreditava que seria importante diagnosticar a visão e a prática dos professores, e dos futuros professores, no curso superior. Para isso, parti de uma hipótese que relaciono a outra área de conhecimento: Se a medicina só pode tentar curar uma enfermidade ao descobrir a sua origem, a mesma lógica não poderia ser aplicada ao ensino? Sabemos que nesse campo poderiam ser prescritas receitas que ajudariam e até resolveriam os problemas diagnosticados (por que não trabalhar com exercícios estruturais, receitas por excelência da abordagem tradicional de ensino, quando se sabe que eles podem resolver questões/estados febris no ensino?); entretanto, casos mais complexos só

poderiam ser tratados mediante um diagnóstico preciso. Por isso, entendo o curso de Letras como um lugar que pode oferecer bases científicas para o tratamento de “enfermidades” que envolvam a gramática. Além disso, estudos que abarcam seu ensino em instituições de ensino superior constituem um campo pouco explorado nas pesquisas atuais. Geralmente os trabalhos a esse respeito são dirigidos ao professor já formado, à sua prática em sala de aula, e ao livro didático.

Em um de seus artigos, Neves (2001) pergunta se os alunos sabem o que fazer com o que aprendem em Lingüística e em Língua Portuguesa, no curso de Letras, pois acredita que não haja uma ponte entre os conhecimentos adquiridos em uma e outra disciplinas, de modo que o ensino de gramática, especialmente, tem-se tornado um verdadeiro monstro para os professores, afirma. Assim, questiona a autora como é possível que esses futuros professores saibam o que é ensinar língua materna aos seus aprendizes.

Diante do que expõe Neves (2001) sobre o ensino de língua materna, criei o caminho: o ensino de gramática no curso de Letras/UEM e seus reflexos na prática pedagógica dos professorandos, a respeito da qual, parafraseando o questionamento da autora, pergunto: O professor de Português recebe, no curso de Letras da Universidade Estadual de Maringá, uma formação que lhe permita compreender – com todas as suas conseqüências – o que é língua como prática de interação social, e, a partir daí, que lhe permita saber o que é ensinar língua materna aos alunos que lhes são entregues?

Para responder a essa pergunta, outros questionamentos referentes à formação do professor foram levantados como suportes para este trabalho: a) qual tem sido a abordagem⁴ dos conteúdos gramaticais assumida pelos professores formadores: estruturalista/tradicionalista ou interacionista?; b) qual é o tratamento dispensado às questões gramaticais pelo professor de Prática de Ensino?; c) qual é a sua concepção de ensino de língua materna e qual a interferência dessa concepção na sua prática docente?; d) as concepções assumidas pelo formando são aquelas orientadas pelo formador?; e e) como se caracteriza o professor formando?

Responder a esses questionamentos de modo eficiente exige certamente uma reflexão que envolve a formação do professor. Ao considerar a imitação como uma característica

⁴ Quando estabeleço a divisão de abordagem em tradicionalista e estruturalista, tomo como referência as concepções de linguagem como expressão do pensamento e como instrumento de comunicação. Embora alguns autores não façam essa distinção, por considerarem as duas abordagens como uma postura tradicional de ensino, parto do apontamento de Travaglia (1996) para realizar as análises. Enquanto a concepção de linguagem como expressão do pensamento prevê uma relação apenas do sujeito com a língua, a concepção de linguagem como instrumento de comunicação tem a linguagem vinculada a um emissor e a um receptor. As duas concepções desembocam numa postura tradicional de ensino, mas com encaminhamentos próprios de atividades.

inerente ao homem, que a toma não só para representar o que quer, mas também como um referencial para realizar alguma prática, pergunto: e a formação do professor, como fica?

Bakhtin (1992, p. 121) afirma que “o centro organizador de toda enunciação”, entendida aqui como as circunstâncias que envolvem o evento da comunicação, “de toda expressão, não é interior, mas exterior”, isto é, “está situado no meio social que envolve o indivíduo”. Portanto, aprender uma língua é um processo que não ocorre só de maneira individual, via treinamento da metalinguagem, com exercícios de repetição do tipo “siga o modelo”, e sim, por meio de práticas reais, efetivadas pelo uso da linguagem, em situações concretas de interação. Aliás, aprender uma língua pode certamente ser entendido como um exercício, porém praticado no uso diário, naquelas situações mais comuns, como na escrita de um bilhete ao amigo, aos pais, ou num simples bate-papo com os colegas.

Desse modo, este trabalho tem como objetivo geral:

Diagnosticar que abordagem de ensino de língua materna, e nele, especificamente, a abordagem dos conteúdos gramaticais, orienta a prática docente dos professores de Língua Portuguesa no curso de Letras/UEM.

E como objetivos específicos, com o olhar voltado para os conteúdos de cada série do curso, verificar:

- a concepção de língua e de linguagem que orienta a prática dos docentes no desenvolvimento dos conteúdos;
- o conceito de gramática assumido pelos professores formadores e pelos futuros professores de língua materna;
- de que forma a (s) abordagem (ns) dos conteúdos gramaticais apreendida (s) na graduação se reflete (m) na ação docente dos futuros professores.

Para mostrar o percurso feito durante a realização da pesquisa, esclareço que organizei a dissertação em sete capítulos. Assim, no capítulo 2 descrevo sobre a natureza da pesquisa, os procedimentos para realizá-la e os instrumentos utilizados para coletar as informações necessárias. Nos capítulos 3 e 4 desenvolvo a fundamentação teórica. No capítulo 5 relato as práticas pedagógicas dos professores formadores, bem como a análise dessas aulas e das suas ementas. No capítulo 6 relato as aulas das professorandas, analiso-as e discuto os resultados apresentados nas análises das aulas dos professores e das professorandas. No capítulo 7 faço uma análise do Projeto Político-Pedagógico do curso de Letras e confronto com a realidade do curso. Na conclusão retomo os objetivos propostos na pesquisa, em face das análises, para confirmar se foram ou não alcançados, e discuto os resultados.

Na seção a seguir, apresento algumas pesquisas realizadas sobre o ensino da gramática no Ensino Fundamental e outras pesquisas a respeito da formação do professor no Ensino Superior. As que se referem à formação do professor, não abordam especificamente a questão gramática, e sim questões a respeito do ensino de língua portuguesa, como a leitura. A opção em apresentar os dois tipos de pesquisa está diretamente ligada à justificativa desta a que me proponho – diagnosticar o que na formação do professor, em especial a gramática, inviabiliza a competência do professor de Ensino Fundamental e Médio para atuar como formador de usuários competentes da língua materna – por considerar que alguns dos problemas do ensino, detectados e citados nas pesquisas realizadas no Ensino Fundamental, podem estar interligados à formação inicial do professor. Nesse sentido, minha preocupação maior é com a região Noroeste do Estado do Paraná, por isso grande parte dos trabalhos aqui elencados pertencem aos autores da Universidade Estadual de Maringá.

1.2 O ENSINO DE GRAMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: EM PAUTA ALGUMAS PESQUISAS

1.2.1 Dos importantes feitos

O ensino de língua materna e sua relação com a prática de sala de aula tem sido alvo de muitas pesquisas. Enquanto algumas trilham os caminhos do professor-formando, outras revelam a caracterização da prática docente em sala de aula, desde as concepções de linguagem subjacentes aos livros didáticos, até a concepção de ensino assumida pelo professor.

Cunha (2002), ao analisar esse tipo de discurso (direto, indireto e indireto livre) e as atividades propostas para os alunos, correlacionando-as com os pressupostos teóricos do livro didático pedagógico utilizado no Ensino Fundamental, constatou que apesar de os autores dos manuais apresentarem uma abordagem socioconstrutivista em relação ao ensino, os estudos sobre o discurso reportado revelam uma concepção monológica da linguagem, pois as atividades evidenciam uma preocupação quanto ao aspecto formal, uma vez que os exercícios elaborados são de transformação, substituição e combinação, por meio dos quais os alunos transformam um discurso direto num discurso indireto e vice-versa. Assim, o discurso reportado é reduzido às margens tipográficas e às transformações gramaticais e o aluno não é levado a refletir sobre o seu uso na fala e a observar a relação de sentido estabelecida entre o discurso e o contexto.

Franchi (1984), ao realizar o trabalho de produção textual com alunos de terceira série do Ensino Fundamental da rede Estadual de Ensino, relata no capítulo um que tomou como foco da análise os problemas advindos da imposição da norma padrão-culta às atividades da linguagem, uma vez que as redações das crianças correspondiam à imposição dessa norma sem permitir-lhes uma experiência com outros tipos de usos da linguagem. “Elas falavam mal e escreviam errado”. Para mudar esse quadro, Franchi não se limitou a ensinar a língua estruturalmente, mas o contexto em que a linguagem dos alunos estava inserida, evidenciando que as variações de um dialeto coloquial e culto possuem um valor funcional. Essa atitude motivou aquelas crianças a escreverem sem medo de errar e despertou nelas um interesse ainda maior pela norma padrão-culta, pois já não era mais vista como a única forma correta de se falar. Franchi adotou uma postura interacionista com relação à linguagem, privilegiou o trabalho em grupo e isto refletiu positivamente na produção individual daquelas crianças que adquiriram fluência e flexibilidade lingüística e uma boa parte delas conseguiu ter o domínio da linguagem.

Hila (1998) apresenta uma investigação sobre a concepção de gramática nas tarefas de casa, solicitadas por professores de escolas públicas e privadas. Para isso, toma como referência a concepção interacionista de linguagem. Faz uma análise das tarefas de casa e das estratégias usadas pelos professores de Português, durante o ensino de gramática em sala de aula, ao observar se existe uma relação entre o que o professor ensina e o que ele solicita como tarefa. A pesquisa foi realizada, entre outros procedimentos, a partir de observação em sala de aula e entrevista com professor, coordenador e alunos. Hila constatou que, apesar de o professor conseguir fazer em alguns momentos um trabalho interessante com as práticas lingüísticas, nas tarefas de casa, há o predomínio da gramática tradicional, evidenciado no uso de exercícios repetitivos e estruturalistas. Isso mostra, segundo ela, uma visão dogmática e prescritiva da língua, descontextualizada da realidade do aluno, de modo que as tarefas de casa têm sido utilizadas como recurso para a aquisição de metalinguagem e não como um reforço do que foi aprendido em sala de aula.

Moraes (2002) procura descrever e analisar as práticas de ensino de professores de Português que atuam no Ensino Fundamental, em escolas públicas. Investiga os conteúdos trabalhados pelos professores e o modo de abordarem a gramática. Além disso, levanta hipóteses sobre os fatores que os levam a realizar o ensino de gramática do modo pelo qual o fazem. A pesquisadora observou que os textos têm sido usados como pretextos para se ensinar a gramática de forma assistemática. E quando os professores não usam o livro didático e sim os textos dos alunos para a discussão dos conhecimentos lingüísticos, não conseguem

apresentar uma base teórica e isto faz com que o aluno não sistematize o conhecimento em relação a determinados conteúdos. Assim, as concepções de língua, linguagem e gramática predominantes na prática desses professores estão atreladas à primeira e segunda concepção de linguagem, pois veiculam o ensino preocupadas com o certo e o errado e algumas delas concebem a língua como um rol de frases prontas. Segundo Moraes, as hipóteses mostram que isso se deve às dificuldades pelas condições de vida desses profissionais que trabalham em média 40 horas-aula e devido a isso buscam no livro didático o caminho para as suas aulas e também aos poucos cursos de formação continuada na área de linguagem. Dessa forma, constata que o problema do ensino de Português é de ordem metodológica e que a escola deve sair da artificialidade nas aulas de português e buscar situações reais de interlocução.

Entre as pesquisas que tratam do ensino de gramática, menciono também a dissertação de mestrado Kraemer (2003), em que a autora apresenta uma análise do ensino de gramática no material didático adotado por um colégio de Maringá, com o objetivo de que o aluno venha a dominar as modalidades lingüísticas de expressão e entender qual é a concepção de linguagem que orienta esse estudo. Para isso, analisa duas unidades da apostila com foco no substantivo.

Emiliano (2004) aponta os problemas gramaticais mais recorrentes em textos escolares, produzidos em situação de Concurso Vestibular da Universidade Estadual de Maringá, em 2002, à luz da gramática tradicional e da planilha de avaliação da UEM. Os estudos mostram que um número significativo de estudantes não tem o domínio sobre as regras gramaticais. Observou-se também que é possível realizar uma avaliação cuidadosa e objetivamente balanceada nestes textos, seguindo os critérios estabelecidos pela planilha. Além disso, refletir sobre a postura do professor em sala de aula no que diz respeito ao ensino de gramática, oferecendo-lhe, conseqüentemente, algumas sugestões para orientá-lo na avaliação de redações.

Sobre as pesquisas que envolvem a formação do professor, no ensino de língua materna, apresento a dissertação de mestrado de Souza (2003), cujo objetivo é detectar aspectos problemáticos que possam interferir negativamente no desenvolvimento das habilidades de compreensão da leitura e na formação do leitor. São objetos de análise: planos de aula elaborados pelos acadêmicos, entrevistas com professores e relatórios apresentados pelos discentes na disciplina Estágio Supervisionado. Souza constatou que a leitura é trabalhada sob o enfoque tradicionalista.

Cito também a dissertação de mestrado de Bernini (2003). Realizada no curso de Letras da Universidade Estadual de Maringá, mediante observação de teorias e práticas de

leitura arroladas nos relatórios do estágio supervisionado, essa pesquisa tem o objetivo de contribuir para que haja coerência entre teoria e prática de leitura no exercício da função pedagógica dos acadêmicos/estagiários. Assim, os resultados obtidos demonstram a contradição entre a teoria trabalhada durante a disciplina Prática de Ensino de Língua Portuguesa e as abordagens de leitura efetivadas nos estágios e expostas nos relatórios. Há um volume considerável de textos teóricos oferecidos pelo programa e pelos professores das disciplinas, porém sua utilização não é comprovada pelos acadêmicos, via relatórios. Isso demonstra um período de transição das concepções de leitura e de linguagem, uma vez que os acadêmicos apresentam a concepção interacionista de linguagem na fundamentação teórica, mas não as efetivam nas atividades práticas, que ocorrem de forma tradicional.

Finalmente, a pesquisa de Silva (2002) nasceu da curiosidade de investigar o aprender e ensinar Língua Portuguesa no curso de Letras, especificamente investigar como, diante do atual quadro de reconhecimento nacional das deficiências na formação de professores, este curso se apresentava. Uma das questões observadas pela autora é como resolver a dicotomia bacharelado/licenciatura, pois não se sabe ao certo se o curso está formando bacharéis ou professores devido ao aspecto teórico predominar sobre o prático, nos cinco anos de formação acadêmica. Além disso, os alunos entrevistados demonstraram ter consciência de que não recebem uma formação completa no Curso e que ensinar é muito mais do que repetir modelos.

É expressivo o número de estudos que pontuam questões acerca do ensino de língua materna, seja nas escolas, ou nas instituições de ensino superior. Principalmente nestas, aumentaram as pesquisas com vistas a diagnosticar falhas nos cursos de Letras e oferecer subsídios para a contemplação do ensino/aprendizagem na perspectiva das teorias sócio-construtivistas. É interessante notar que, entre tantas pesquisas feitas sobre o ensino de gramática, parece não haver uma que se proponha a investigá-lo especificamente no curso de Letras. E, mesmo entre aquelas desenvolvidas nos cursos de Letras citados, não há nenhuma específica sobre gramática. Por isso, a contemplo aqui, pois além de ser um tema inédito na região Noroeste do Paraná, insere-se num conjunto de pesquisas realizadas, no curso de Letras da UEM, com o objetivo de diagnosticar a abordagem que vem sendo dispensada ao ensino de língua materna. Também neste aspecto reside a importância desta pesquisa.

2 EM BUSCA DOS DADOS: A METODOLOGIA DE PESQUISA

A pesquisa sobre a formação do professor não nos deixa esquecer um dos importantes objetivos de nossa área, a de que o nosso interesse na linguagem diz respeito àquilo que seu estudo pode-nos dizer sobre como os alunos aprendem; ou seja, é a natureza da aprendizagem da língua nosso objeto.

(Angela Kleiman)

Neste capítulo, discorro sobre a natureza da pesquisa, os procedimentos adotados; descrevo o cenário e as instâncias que envolvem o curso de Letras, bem como os professores e alunos – sujeitos da pesquisa - e os instrumentos utilizados para a coleta de dados.

2.1 A NATUREZA DA PESQUISA

Esta pesquisa se revela qualitativa/interpretativa, de cunho-etnográfico, pois, como explicita Vasconcelos (2002), as pesquisas desenvolvidas na área da educação em relação à sala de aula, ao livro didático e à interação professor-aluno pertencem a essa categoria. Ao desviar os olhos dos números, das estatísticas, ela propicia a construção de conhecimentos novos ao voltar-se à relação professor de língua (materna ou estrangeira), aluno e também ao processo de ensinar e aprender língua materna ou estrangeira, assim como ao livro didático. Portanto, intimamente ligada ao microuniverso escolar, uma das vantagens desse tipo de pesquisa, salienta Vasconcelos, a partir de Erickson (1988), é que ela permite responder a questões como “o que está ocorrendo aqui”; o que se torna possível via observação/participação do fenômeno investigado.

A pesquisa de cunho etnográfico apresenta algumas características básicas, a saber:

a) os dados coletados são predominantemente descritivos – são realizadas descrições de pessoas, situações, acontecimentos, depoimentos, fotografias, desenhos; b) a preocupação com o processo é maior do que com o produto – a preocupação se volta ao “como” se desenvolve a ação humana, “como” um determinado problema é discursivizado pelo sujeito participante da investigação, “como” são os procedimentos desenvolvidos pelos sujeitos; c) significados que os sujeitos atribuem aos fenômenos, às coisas e à sua vida – a preocupação se volta ao “por quê?” ou “quando?”, e toda atenção deve ser dada à verbalização e ao jogo cênico dos sujeitos entrevistados, com o objetivo de captar a perspectiva dos participantes (VASCONCELOS, 2002, p. 282-283).

Por ater-se sobremaneira ao processo, esta pesquisa também se insere no âmbito da Lingüística Aplicada, uma vez que trabalha com um aspecto do ensino de língua materna, e detecta um problema relacionado a essa prática:

A Lingüística Aplicada é uma área de investigação de domínio próprio que tem como objetivo identificar e analisar questões de linguagem na prática dentro ou fora do contexto escolar e sugerir encaminhamentos. [...] Em Lingüística Aplicada se teoriza e se contribui não só para o desenvolvimento da própria área como para o desenvolvimento das outras áreas de contato inter e multidisciplinar. Estou ainda chamando a atenção para o fato de que o ensino/aprendizagem é um campo próprio de investigação (CAVALCANTI, 1990, p. 2-4).

2.2 PROCEDIMENTOS

Definidos os objetivos da pesquisa, estudei os aspectos teóricos relacionados ao tema: os objetivos do ensino de língua materna, o dialogismo na linguagem, Vygotsky e as funções superiores, a natureza do ensino de língua portuguesa, as gramáticas normativa e de uso, análise lingüística, o texto e suas concepções, gramática e texto.

Pus-me a procurar um dos professores que trabalhavam com a disciplina Prática de Ensino de Língua Portuguesa. Encontrar alguém que estivesse disposto a contribuir com meu trabalho não foi uma tarefa difícil. Porém, como me propus a investigar o ensino de gramática no curso de Letras e seus reflexos na prática pedagógica dos formandos, esperava que esse professor trabalhasse com a análise lingüística nas suas aulas. Depois de uma conversa com um dos professores, do período noturno, a respeito dos conteúdos a serem trabalhados no período letivo, procurei uma das professoras do matutino. Ela prontamente deu-me a permissão para assistir às suas aulas. Entretanto, disse em aula aos alunos que, antes da regência, o conteúdo a ser trabalhado seria leitura e produção. A análise lingüística seria estudada posteriormente à regência e, por isso, eles não trabalhariam com essa atividade na regência. Embora tal afirmativa contradissesse minha crença de que a análise lingüística seja uma fase da leitura e também da produção de texto e, portanto, não deveria ser deixada para após a regência, dispus-me a assistir às aulas com o espírito aberto, inclusive para mudar minhas convicções sobre este aspecto da questão. Nesse caso, para Malinowski

Não é suficiente, todavia que o etnógrafo coloque suas redes no local certo e fique à espera de que a caça caia nelas [...] Se um homem parte numa expedição decidido a provar certas hipóteses e é incapaz de mudar seus pontos de vista constantemente, abandonando-os sem hesitar ante a pressão

da evidência, sem dúvida seu trabalho será inútil. Mas, quanto maior for o número de problemas que leve consigo para o trabalho de campo, quanto mais esteja habituado a moldar suas teorias aos fatos e a decidir quão relevantes eles são as suas teorias, tanto mais estará bem equipado para o seu trabalho de pesquisa (MALINOWSKI, 1984, p. 22).

O não-ensinar o trabalho com a análise lingüística antes da regência era um fato que a natureza do meu trabalho não permitia ignorar. Se, durante a realização da regência surgissem questões de ordem gramatical em sala de aula, os professorandos saberiam encaminhá-las, como as salientam os PCN ou as próprias teorias atuais? Era a oportunidade de diagnosticar o que estava ocorrendo no Curso.

Dispus-me a acompanhar as suas aulas e, posteriormente, a de seus alunos, durante a realização do estágio de regência. Além dessas, optei por acompanhar as aulas em quatro disciplinas específicas de Língua Portuguesa, oferecidas do primeiro ao quinto ano do Curso, também no período matutino.

2.3 QUAIS DISCIPLINAS E PROFESSORES?

Selecionei para observação, as disciplinas de Língua portuguesa I – Expressão Escrita e Compreensão de Texto, primeiro ano – professor A. Título: Pós-doutorado em Lingüística; Língua Portuguesa II: Morfologia, segundo ano – professor B. Título: Doutora em Filologia e Lingüística Portuguesa; Língua Portuguesa III – Sintaxe da frase ao texto, terceiro ano, professor C. Título: Mestre em Lingüística; Língua Portuguesa IV: Semântica e Estilística, quinto ano, professor D. Título: Doutora em Lingüística e Língua Portuguesa; Prática de Ensino de Língua Portuguesa – quarto ano, professor E. Título: Mestre em Lingüística Aplicada.

Essa escolha teve dois motivos: primeiro, por serem disciplinas específicas, três delas oferecem um ensino explícito de gramática. Cenário escolhido verificar a abordagem gramatical, o conceito de gramática⁵, os conteúdos ensinados e a concepção de linguagem⁶ dos professores formadores; segundo, por serem esses os professores pelos quais passaram e

⁵ Conforme explicita Travaglia (1996, p. 28), a gramática é aqui entendida “como o conjunto das regras que o falante de fato aprendeu e das quais lança mão ao falar”. Ou ainda como mostra Franchi (apud TRAVAGLIA, 1996, p. 28) “Gramática corresponde ao saber lingüístico que o falante de uma língua desenvolve dentro de certos limites impostos pela sua própria dotação genética humana, em condições apropriadas de natureza social e antropológica”.

⁶ Considero a língua e a linguagem coisas distintas. Enquanto aquela é estática e específica, esta é dinâmica, heterogênea e multifacetada.

irão passar os alunos de Prática de Ensino. Uma referência para cotejar a aproximação da formação recebida e da prática assumida pelo professorando.

Por esta razão, a disciplina Prática de Ensino é inserida na pesquisa, pois, ao cursá-la, o aluno encontra efetivamente a oportunidade de atuar como professor. Ao relatarmos suas experiências, no Diário Reflexivo ⁷ após a realização da regência, uma professoranda do trio⁸ de alunas salienta que

A Prática de Ensino oportuniza ao estudante experiências estimuladoras e significativas para a sua formação profissional, constituindo-se num conjunto de atividades que possibilitam ao estudante observar, planejar e executar atividades de educador comprometido com a realidade de seu tempo e com o projeto de sociedade democrática (DIÁRIO REFLEXIVO, 2005, s/p.).

Ao optar em acompanhar as aulas nas disciplinas, uma questão surgiu: os professores podiam ter mudado de um ano para o outro sua metodologia de ensino e a abordagem que dariam ao conteúdo, as quais, no momento da minha coleta de dados, poderiam não ser as mesmas usadas com os alunos que agora cursam a disciplina de Prática de Ensino. Na tentativa de solucionar esse problema, ao final de minhas observações, em sala de aula, perguntei aos professores, com os quais os alunos já haviam tido aulas, se mudavam de metodologia de um ano para o outro e obtive “não” como resposta. Ressaltaram apenas que, às vezes, o que mudam é o acréscimo ou a retirada de um certo conteúdo, devido à falta de tempo suficiente para cumpri-lo.

2.4 QUAIS ALUNOS?

Os alunos, foco desta pesquisa, são os que compõem a turma única do quarto ano Português/Inglês, matutino, do ano de 2004, do curso de Letras da Universidade Estadual de Maringá, matriculados na disciplina Prática de Ensino de Língua Portuguesa. Como as turmas de Letras, geralmente, são muito numerosas, para que haja uma melhor interação entre professor e aluno, normalmente, procura-se dividir a turma entre dois ou mais professores. Isso aconteceu com o quarto ano. Ele foi dividido entre dois professores. Esses ministram

⁷ Trata-se do dossiê que os professorandos devem entregar no final do ano letivo ao professor de prática de ensino, com os relatórios de todas as atividades práticas desenvolvidas em estágio de observação, participação e a regência. Além de descrever as situações vividas, precisam informar, confrontar e reconstruir, sugerir outros encaminhamentos às atividades. É um requisito para a aprovação na disciplina. Os dossiês foram concedidos a mim pelo professor *E* em outubro de 2005.

⁸ Determino trio, dupla I e II, as professorandas, foco desta pesquisa, assim como os professores *A*, *B*, *C*, *D* e *E*.

suas aulas separadamente. Escolhi assistir às aulas de *E*, porque lhe havia inicialmente pedido licença para isso.

Entre os alunos, escolhi sete para acompanhar na regência, divididos posteriormente em duas duplas e um trio de alunas, pelo professor da disciplina. A opção não foi totalmente aleatória. Desejava pelo menos dois alunos que estivessem envolvidos em projetos de pesquisa, voltados para a questão do ensino, ou que participassem de algo mais, no Curso, que não estivessem restritos à sala de aula, já que minha pesquisa vislumbra a formação do professor. Escolhi duas alunas, que participam de um grupo de pesquisa⁹, que teve início em 2004. Elas são identificadas como dupla I e as demais alunas, dupla II e trio.

A razão para acompanhá-los durante a realização da regência é justamente para averiguar de que forma a abordagem dos conteúdos apreendida na graduação reflete na sua ação docente. A respeito disso, uma professoranda do trio assim define a regência, ao relatar sua experiência, em sala de aula:

Na formação de um professor, são necessárias várias fases de aperfeiçoamento, sendo uma delas a regência, na disciplina Prática de Ensino, a qual se torna uma oportunidade para o futuro professor colocar em prática o que aprendeu no decorrer dos anos e a partir daí saber quais são as reais dificuldades ou facilidades que um professor enfrenta dentro de uma sala de aula (DIÁRIO REFLEXIVO, 2005, s/p).

2.5 O CENÁRIO DA REGÊNCIA

As duplas I e II realizaram a regência, no período matutino, numa escola estadual de periferia, na cidade de Maringá, no ensino fundamental. A dupla I trabalhou com a 8ª série, totalizando sete horas/aula e a dupla II, com a 7ª série, somando seis horas/aula. As duplas desenvolveram atividades de leitura e de produção de texto com os alunos.

Já o trio fez a regência num curso pré-vestibular para funcionários da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Esses funcionários são selecionados pela Pró-reitoria de Recursos Humanos e assuntos acadêmicos (PRH) da Universidade, sob a orientação de um professor. Pertencem à classe baixa e todos trabalham na UEM, em cargos de baixa remuneração. O Cursinho conta com professores e alunos voluntários de graduação desta instituição, com exceção do Departamento de Letras (DLE), que, nessa ocasião, dispôs, para essa atividade, os alunos da disciplina Prática de Ensino. O trio fez a regência em quatro dias e, diferente das duplas, teve a oportunidade de trabalhar duas aulas seguidas, a cada dia.

⁹ “Interação e escrita no ensino e aprendizagem” (UEM/CNPq).

Totalizou oito horas/aula e o conteúdo estudado com os alunos também foi leitura e produção de texto. Essa divisão em leitura e produção para o que é a atividade de produção textual é usada tanto pelas professorandas como pelos professores de Prática de ensino do Departamento de Letras.

2.6 OS INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Vasconcelos (2002) ressalta que devido ao fato de a pesquisa etnográfica escolar não seguir estritamente os procedimentos usados pelos antropólogos, por não considerar o entorno sócio-político-econômico-cultural no estudo do fenômeno investigado, alguns autores preferem caracterizá-la, na área educacional, de cunho etnográfico e não de etnografia.

O foco central, nesse tipo de trabalho, é o processo educativo e não o produto. O pesquisador observa/participa dos fenômenos, entrevista e analisa documentos, faz a triangulação dos dados, um modo de garantir alguma fidedignidade aos dados e amenizar a sua subjetividade ao lê-los, interpretá-los. Para isso, o pesquisador deve seguir alguns procedimentos importantes: a) estabelecer uma vivência intensa e prolongada dos fenômenos e estar atento a eles, pois observa Malinowski (1984) que é nos atos corriqueiros que se pode perceber o que está acontecendo; b) registrar detalhadamente as condições sob as quais foram feitas as observações e coletadas as informações, instrumentos usados na coleta; c) análise dos atos e/ou fatos despida de preconceitos, mas não de forma ingênua, por isso subsidiada por teorias que embasem a interpretação.

2.6.1 As observações

2.6.1.1 Com licença, professores!

Um ano depois de formada, voltei ao Curso para entender o que estava acontecendo ali. Assim, num primeiro momento, procurei conhecer as turmas, o modo de se relacionarem com seus professores, os conteúdos e as atividades propostas.

Num segundo momento, a intenção foi observar e relatar as aulas, com enfoque no conteúdo trabalhado em sala, sua abordagem teórica, o tipo de aula - se a aula era expositiva ou interativa, as concepções de língua, de linguagem e de gramática. Esses mesmos critérios são considerados na análise dessas aulas. Tendo em vista esses critérios, desconsidereei uma análise específica do material teórico empregado pelos professores, apesar de considerá-los

também mediadores do conhecimento. Nesse sentido, as ementas das disciplinas dos professores sujeitos da pesquisa também são objetos de análise.

As observações, nas disciplinas de Língua Portuguesa I, Morfologia, Sintaxe, e Prática de Ensino, ocorreram no período de maio de 2004 a janeiro de 2005, obedecendo ao calendário do ano letivo da Universidade. A disciplina de Semântica e Estilística foi observada no período de maio a junho de 2005, ano em que as duplas e o trio a cursaram.

O número de aulas assistidas foi de quatorze a dezoito. Entretanto, para as análises considero dez aulas apenas, com exceção da disciplina de Prática de Ensino. Nesta, antes da regência, observei seis aulas, devido ao fato de a professora não trabalhar com a análise lingüística antes de sua realização. Considerei-as pela relevância e natureza dos conteúdos estudados. Na regência, analiso todas as aulas ministradas pelas duplas e pelo trio de alunos.

2.6.1.2 Professorandos em ação

Nessa etapa da pesquisa, acompanhei as professorandas ao colégio e à universidade onde fizeram a regência, em todas as aulas propostas. A intenção nessas aulas também foi observar e relatar as aulas, atentando para o conteúdo a ser trabalhado, à série, à abordagem teórica do conteúdo, se a aula era expositiva ou interativa, bem como as concepções de língua, linguagem e de gramática desses alunos, caso ela surgisse em algum momento da aula. Os mesmos critérios são usados posteriormente nas análises.

2.6.1.3 Projeto Político Pedagógico: uma realidade vivida pelo Curso?

Tendo em vista a necessária triangulação dos dados e uma compreensão acerca do ensino no Curso, destaco o documento curricular oficial. Para cruzar os resultados obtidos nas aulas dos professores e das professorandas, analiso alguns aspectos do Projeto Político Pedagógico (PPP) como os objetivos do Curso, algumas dificuldades, o perfil do profissional que pretende formar e, quando necessário, recorro às ementas das disciplinas e ao diário reflexivo.

Conforme Menegassi (2004, informação verbal¹⁰), a perspectiva teórica adotada é também uma das fontes de sucesso no ensino. Por isso, no próximo capítulo, apresento a abordagem sócio-histórica de linguagem apoiada nos pressupostos teóricos de Bakhtin (1992;

¹⁰ Aula ministrada pelo Prof. Dr. Renilson José Menegassi, no Programa de Pós-graduação em Letras da UEM-PR-Brasil, em 20 out. 2004.

2003) e Vygotsky (1988), por entender que essa perspectiva é que possibilita a contrapalavra, uma atitude responsiva ativa no processo ensino-aprendizagem. E, conforme observa Garcez (1998), a internalização de que trata Vygotsky (1988) e a fala monologizada de Bakhtin (1992) não são prerrogativas apenas das fases iniciais da linguagem e continuam a ocorrer também durante a fase do adolescente e do jovem adulto, por isso, será retratada, a seguir. Além desses, resgato também Neves (2002; 2003) e Travaglia (1996; 2003), pelas contribuições que seus estudos oferecem no tratamento da gramática na perspectiva interacionista. Também recupero as teóricas Fiad e Mayrink-Sabinson (1991) para abordar as concepções de escrita. Sercundes (1997) e os passos metodológicos dispensados a cada concepção de escrita. Geraldi (1997b e c) e Koch (2003) e sua discussão a respeito das concepções e produção de textos. Enfim, teóricos e estudiosos que direta ou indiretamente, tecem questões relevantes a respeito da análise lingüística.

3 O INTERACIONISMO E O ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA MATERNA

Considerando o caráter dialógico da linguagem é que, no processo de ensino, as atividades propostas devem apreender as situações concretas de uso da linguagem, afinal 'a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que se realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua'.

(Mikhail Bakhtin)

3.1 O DIALOGISMO NA LINGUAGEM

Como reflete Bakhtin (1992), a ideologia do cotidiano constitui o domínio da palavra interior e exterior desordenada e não fixada num sistema, que acompanha cada um dos nossos gestos e cada um dos nossos estados de consciência. Isso me faz pensar que a força ideológica e historicamente marcada e instaurada no processo de ensino e aprendizagem de língua materna, especialmente no que se refere à gramática normativa, ocorre de maneira imposta. Basta observar, nos livros didáticos, as atividades propostas envolvendo a gramática, bem como a manutenção das aulas de gramática de caráter puramente prescritivo por parte de alguns professores. Com efeito, explicita o autor que os sistemas ideológicos constitutivos da moral social, da ciência, da arte e da religião cristalizam-se a partir da ideologia do cotidiano, exercendo sobre esta uma forte influência e dando-lhe o tom, de modo que, se aplicadas ao ensino, tais palavras revelam uma prática de sala de aula cristalizada na ideologia de que ensinar língua é, conforme literatura a respeito do ensino de língua materna, ensinar a gramática normativa, impossibilitando o falante de agir com a língua.

Diante disso, ao considerar os estudos de Vygotsky (1988), em que ele afirma que a internalização é a reconstrução interna de uma operação externa, as atividades de sala de aula têm conduzido o processo de internalização de modo descontextualizado e fragmentado, predominando ainda o subjetivismo individualista e desconsiderando o percurso do aprendizado que ocorre primeiramente no nível social e depois no individual.

É preciso lembrar que, se o objetivo do ensino de Língua Portuguesa é formar falantes, ouvintes, leitores e escritores competentes, não se deve enfatizar um ensino que se volte apenas para o aspecto formal da língua, pois Bakhtin (1992) salienta que a expressão, definida como aquilo que se forma no psiquismo do indivíduo e se exterioriza para outrem com a ajuda de algum código de signos exteriores, comporta duas facetas: o conteúdo – que é interior, e

sua objetivação exterior, a forma, de modo que ambos caminham juntos. “É preciso eliminar de saída o princípio de uma distinção qualitativa entre o conteúdo interior e a expressão exterior” (BAKHTIN, 1992, p. 112). Contudo, enfatiza que, “exteriorizando-se, o conteúdo interior muda de aspecto, pois é obrigado a apropriar-se do material exterior, que dispõe de suas próprias regras, estranhas ao pensamento interior” (BAKHTIN, 1992, p. 111). Em outras palavras é o social, a expressão exterior, agindo sobre o individual e, conforme o autor, não é tanto a expressão que se adapta ao nosso mundo interior, mas o nosso mundo interior que se adapta às possibilidades de nossa expressão, aos seus caminhos e orientações possíveis, de maneira que um aprendiz, ao exteriorizar algo, o fará na medida em que isso lhe foi proporcionado. Assim, se ele não consegue escrever um texto e sim um amontoado de frases, provavelmente o mundo externo, a escola, o levou a incorporar os aspectos lingüísticos e que formam um texto de modo fragmentado ou ainda ele pode ser fruto de um ensino gramatical de caráter puramente prescritivo, ou de uma concepção de ensino de ensino tradicionalista, que vê a língua de modo estático.

Surge então a objeção do autor com relação ao subjetivismo individualista, porque, segundo ele, o centro organizador de todo evento comunicativo, de toda expressão está situado no meio social que envolve o indivíduo, pois

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 1992, p. 123).

Nessa perspectiva, a linguagem é mais do que apenas um meio de comunicação, aliás, como reflete o autor, essa é a sua função secundária, porque a palavra é um signo social e não deve ser encarada como algo estanque, dissociada das práticas discursivas da linguagem, uma vez que esta é uma roupagem, o que prova que a linguagem não se caracteriza essencialmente como expressão do pensamento e, sim, como agente, pois está a serviço de uma prática social. Portanto, ela atua e modifica o outro, o interlocutor.

A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc). Não pode haver interlocutor abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio nem no figurado [...] Na realidade, toda palavra

comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 1992, p. 112 e 113).

Assim, na linha que vê a linguagem somente como forma de expressão do pensamento, o papel do outro era visto apenas como papel de ouvinte, aquele que compreende passivamente o falante (cf. BAKHTIN, 2003) e até hoje ainda existem na lingüística ficções como o “ouvinte” e o “entendedor”. Como observa o autor, tais ficções dão uma noção absolutamente deturpada do processo complexo e amplamente ativo da comunicação discursiva. Contudo, não se pode afirmar que seja essa uma noção falsa e que não corresponda ela a determinados momentos da realidade, principalmente em situações de ensino, pois, embora Bakhtin não tenha direcionado a ele seus estudos da linguagem, sabe-se que muitas vezes é necessário assumir uma postura tradicionalista e estruturalista em sala de aula. Nesse sentido, o *quando* e o *como* fazer requerem sempre um cuidado, porque atividades sustentadas nessas posturas não constituem a natureza fundamental da linguagem. No entanto, ao passar ao objetivo real da comunicação discursiva, a noção de ouvinte e entendedor, ou transmissor e receptor, se transforma em ficção científica, de modo que o outro, ao perceber e compreender o significado (lingüístico) do discurso, ocupa em relação a ele uma ativa posição responsiva, o que significa concordar ou discordar dele, completá-lo, aplicá-lo preparar-se para usá-lo etc, porque “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso), toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante”, pois “toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase em que ela se dê” (BAKHTIN, 2003, p. 271). Isso porque explicita o autor que, mesmo que a palavra não pertença totalmente ao locutor, ou ao outro, uma vez que ela se situa numa espécie de zona fronteira, cabe-lhe, entretanto, uma boa metade. Em um determinado momento, o locutor é incontestavelmente o único dono da palavra. É o que Bakhtin chama de instante do ato fisiológico de materialização da palavra. Porém, salienta que o próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva; portanto, ele não espera uma compreensão passiva, mas uma resposta, seja uma concordância, uma participação, uma objeção. É o caráter dialógico da linguagem, vista como ação entre dois ou mais falantes. É um jogo discursivo cujas peças essenciais são a palavra e a contrapalavra.

Nessa instância, Bakhtin evidencia que as palavras não são de ninguém e não comportam um juízo de valor, pois elas estão a serviço de qualquer locutor e de qualquer juízo de valor, mas este só pode ser realizado pelo falante em situações concretas de comunicação discursiva. É por esta razão que, segundo ele, não só compreendemos o significado de uma dada palavra da língua como também ocupamos em relação a ela uma atitude responsiva ativa. Em contrapartida, se pensarmos no ensino de gramática em que impera totalmente a tradição, o ensino de caráter essencialmente prescritivo, veremos que as palavras são de alguém, neste caso, do professor e comportam um juízo de valor. Com efeito, a autoridade discursiva, ancorada em sua legitimidade, determina, outrossim, o juízo de valor. O professor, portanto, manipula a palavra e o aluno, conseqüentemente, só pode responder-lhe de forma passiva, como receptores e não como interlocutores.

Dessa forma, a palavra existe para o locutor sob três aspectos: neutra e não pertencente a ninguém; do outro e preenchedora dos ecos dos enunciados alheios; minha, porque, uma vez que uso essa palavra numa situação comunicativa, nela já está impregnada minha expressividade.

Bakhtin (2003, p. 283) observa que “aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas)” e nem por exercícios aplicados divorciados das práticas de usos efetivos da linguagem. “A oração enquanto unidade da língua também é neutra e em si mesma não tem aspecto expressivo; ela o adquire (ou melhor, comunga com ele) unicamente em um enunciado concreto” (BAKHTIN, 2003, p. 290). Além disso, “a oração enquanto unidade da língua é desprovida da capacidade de determinar imediata e ativamente a posição responsiva do falante”, pois “só depois de tornar-se um enunciado pleno, uma oração particular adquire essa capacidade” (BAKHTIN, 2003, p. 287). O enunciado na visão bakhtiniana é denominado unidade real da comunicação discursiva.

Do ponto de vista do autor, se a linguagem é uma forma de ação entre sujeitos, o ouvinte com sua compreensão passiva não corresponde ao participante real da comunicação discursiva, uma vez que o discurso¹¹ só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, de modo que é para o outro que se constrói o discurso, delineando assim o caráter dialógico da linguagem.

Nessa perspectiva, o papel dos outros, e no processo ensino-aprendizagem, dos interlocutores, para quem se constrói o enunciado, é excepcionalmente grande na visão

¹¹ Discurso: o processo da fala. Conforme Bakhtin (2003), o discurso se molda sempre à forma do enunciado que pertence a um sujeito falante e não pode existir fora dessa forma. Além disso, ressalta o autor que nem todo enunciado é um discurso.

bakhtiniana, já que eles não são ouvintes passivos, e sim ativos. Conseqüentemente, o locutor espera de seu interlocutor uma atitude responsiva ativa, como se todo enunciado se construísse ao encontro dessa resposta, da contrapalavra.

Aplicando as palavras do autor ao ensino, interessa que o aluno perceba a linguagem como produto da vida social, uma vez que ela não é mais vista como algo estático, mas dinâmica, heterogênea, multifacetada e estabelece uma relação de sentido entre o que se diz, para quem se diz. Usar a língua é interagir. E, se interagir é criar ações entre sujeitos, o aluno ou usuário da língua não é mais um receptáculo ou repetidor de informações, tampouco o professor é transmissor ou instrutor de conhecimentos. Ambos são interlocutores.

Logo, uma coisa é o aluno conhecer a sua língua, saber falá-la, comunicar-se nas diversas situações, outra diferente, é ele conhecer as regras gramaticais, dominar a metalinguagem. Nesse sentido, se considerarmos que, ao vir à escola, o aprendiz exerce um domínio da norma coloquial de seu meio e que a variedade culta, padrão da língua, seja a oral, seja a escrita, são formas usadas em momentos específicos de comunicação, o desenvolvimento da competência comunicativa é muito mais amplo em relação ao domínio da norma padrão-culta da língua (POSSENTI, 1996; TRAVAGLIA, 1996).

Apresento, na próxima seção, uma reflexão alicerçada nos pressupostos teóricos de Vygotsky (1988) a respeito das funções superiores, as quais, na visão do autor, ocorrem primeiramente no nível social, e depois, no individual, subsidiada pelo caráter interativo da linguagem. Embora já tenha citado essa asserção anteriormente, é importante retomá-la aqui para aproximá-la ao meu objeto de investigação, o curso de Letras/UEM, a fim de discutir o percurso de internalização da gramática dos futuros professores de língua materna nesse momento, uma vez que esse percurso tem seu início antes mesmo do primeiro ano de vida da criança e continuidade a ocorrer nos três níveis de ensino que seguem.

3.2 VYGOTSKY E AS FUNÇÕES SUPERIORES

Segundo Garcez (1998), o pensamento abstrato, a memorização, a atenção voluntária, o comportamento intencional, as ações conscientemente controladas, as associações, o planejamento e as comparações são o que Vygotsky (1988) denomina funções mentais superiores, presentes apenas nos seres humanos e que não se desenvolvem solitariamente.

À luz do autor, o processo de internalização é constituído por três momentos: a) uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente; nesse caso, o ensino de língua materna no curso de Letras. A reconstrução é

uma operação que ocorre individualmente no aluno, uma vez que é dependente do seu mundo interno e também pelo modo de representação externa a que ele foi exposto. Transpondo isso ao ensino, para internalizar os conhecimentos apreendidos, fazer associações no uso da própria linguagem, Vygotsky (1988) propõe sua realização mediada pelo signo – que é interno, instrumento psíquico – e o instrumento – externo, sendo este, no curso, os professores formadores. “A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente [...] constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle da natureza” (VYGOTSKY, 1988, p. 62). Já o signo “não modifica em nada o objeto da operação psicológica”, pois “constitui um meio da atividade interna dirigida para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente” (VYGOTSKY, 1988, p. 62); b) um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Na visão de Vygotsky, todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, entre pessoas – interpsicológica – e, depois, no nível individual, no interior da criança – intrapsicológica. É a partir disso que o sujeito organiza o processo de internalização dos conteúdos apreendidos, refletindo-os posteriormente nos modos de externalização. Dessa maneira, se o aluno teve acesso a um ensino de gramática em situações concretas de uso da linguagem, concebendo-a como a própria língua em uso, possivelmente a internalização sistemática da língua ocorrerá de maneira construtiva e não passiva e reprodutiva, possibilitando-lhe o desenvolvimento da competência comunicativa. Para isso, é necessário que se tenha uma concepção clara de que a linguagem é interação, o aluno é um sujeito e o professor é um mediador no processo de aquisição, desenvolvimento e aprendizagem, pois “todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos” (VYGOTSKY, 1988, p. 64) e da interação entre sujeitos como explicita Bakhtin (2003); c) a transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento. Assim, a internalização do ensino de gramática é resultado do processo de transformação interna ocorrido ao longo do desenvolvimento do ensino escolar e do ensino superior, uma vez que, salienta Vygotsky (1988, p. 65), a “internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos”.

Conforme Rego (1997), Vygotsky explicita e não apenas pressupõe como o processo de desenvolvimento é socialmente constituído, pois está intimamente relacionado ao contexto sócio-cultural em que a pessoa se insere e se processa de forma dinâmica por meio de rupturas e desequilíbrios provocadores de contínuas reorganizações por parte do indivíduo. A interação

que o sujeito estabelece com o universo social em que se insere é fundamental para o desenvolvimento do humano, já que as formas psicológicas mais sofisticadas, em evidência o uso da linguagem, emergem da vida social. Dessa forma, o desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro, e nessa discussão, pela enunciação de ensino produzida no Curso de Letras, que tem os professores como um dos seus elementos responsáveis pela formação do professorandos. Assim, é a enunciação que indica, delimita e atribui significados à realidade, eu acrescentaria significados concretos, por meio de um ensino que internalize a gramática numa perspectiva que vê a língua como algo vivo e dinâmica, preparando assim, seus interlocutores, futuros professores, conhecedores do processo de internalização das funções superiores, entre elas, o uso da linguagem por meio de uma gramática viva, subsídio importante para alcançarmos o objetivo primeiro do ensino de língua materna: a formação de falantes, ouvintes, leitores e escritores competentes, já que após internalizar as experiências fornecidas pela cultura, a criança, o sujeito, reconstrói individualmente os modos de ação realizados externamente e aprende a organizar os próprios processos mentais, deixando de se basear em signos externos para se apoiar em recursos internalizados (imagens, representações mentais, conceitos etc).

Como explicita Garcez (1998), pode-se traçar uma aproximação entre Bakhtin e Vygotsky no que diz respeito ao percurso que os signos e as práticas sociais descrevem, ao serem apropriadas pelo indivíduo em sua inserção social. Ambos têm como base a linguagem como ação e vêem o percurso do social para o individual, diferenciando Bakhtin, apenas no que diz respeito ao caráter dialógico da fala, mesmo quando monologizada. No entanto, o que Bakhtin chama de monologização da consciência e que Vygotsky chama de internalização possuem o mesmo pressuposto teórico da precedência do social para o individual. Nas seções a seguir, apresento algumas discussões sobre o ensino de língua materna, competências do professor, natureza da gramática ensinada nas escolas, a que deveria ser ensinada, análise lingüística, texto e concepções de escrita.

3.3 O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Silva (2004) explicita que apesar de os avanços da Lingüística Aplicada, no campo do ensino, ou se encontram os remanescentes do ensino tradicional, ou se encontram os que se concentram no desenvolvimento das práticas comunicativas e não dão margem para uma sistematização de estudo que permita ao aprendiz alcançar a consciência gramatical esperada, ou ainda aqueles que seguem o livro didático que a coordenação pedagógica recomenda. Para

Silva, isso se deve ao total desconhecimento da gramática com que chegam à universidade aqueles que escolheram fazer o curso de Letras. E gramática entendida como a explicitação do conjunto de regras e princípios em que se estruturam as línguas, permitindo o seu funcionamento. Além disso, a autora chama a atenção para o fato de o ensino de gramática estar falido e que, apesar de as teorias lingüísticas estarem em evidência, ainda não se criou um aparelho pedagógico adequado e fundamentado nos princípios e métodos das lingüísticas contemporâneas e acrescenta que um dos caminhos para se resolver esta questão é a preparação lingüística de bom nível para os professores de língua e material pedagógico que dê suporte adequado aos professores.

Geraldi (1997b) afirma que a metodologia assumida em sala de aula, antes de mais nada, é uma opção política. Ou seja, os conteúdos ensinados, o enfoque que se dá a eles, as estratégias de trabalho com os alunos, a bibliografia utilizada, o sistema de avaliação, o relacionamento com os alunos, são uma autonomia que o professor tem em sala de aula. Junto a essas questões é preciso questionar para que se ensina o que se ensina, o que implica tanto uma concepção de linguagem quanto uma postura relativa à educação. Neste caso, a terceira concepção de linguagem implicará uma postura educacional diferenciada, uma vez que situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos.

3.3.1 Competências do professor

Conforme Perrenoud et al. (2001), ensinar é fazer aprender e, sem a sua finalidade de aprendizagem, o ensino não existe. A dificuldade do ato de ensinar está no fato de que ele não pode ser analisado somente em termos de tarefas de transmissão de conteúdos e de métodos definidos a priori, pois são as comunicações verbais em classe, as intenções vivenciadas, a relação e a variedade das ações em cada situação que permitirão, ou não, a diferentes alunos, o aprendizado em cada intenção.

3.3.1.1 A Formação de professor e a construção da competência profissional¹²

Os *Referenciais para a formação de professor* (Brasil, 1999), doravante *Referenciais*, explicitam que profissionalismo exige compreensão das questões envolvidas no trabalho, competência para identificá-las e resolvê-las, autonomia para tomar decisões,

¹² Título original de Perrenoud et al. (2001).

responsabilidade pelas ações feitas. Além disso, requer que o professor saiba avaliar criticamente a própria atuação e o contexto em que atua e interagir cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence. Ele precisa ter ainda competência para elaborar coletivamente o projeto educativo e curricular para a escola, identificar diferentes opções e adotar as que considere melhor do ponto de vista pedagógico.

No documento em evidência, competência refere-se à capacidade de mobilizar múltiplos recursos, entre eles, os conhecimentos teóricos e experienciais da vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho. Apóia-se no domínio de saberes teóricos e refere-se à atuação em situações complexas. Para tanto, isso exige um profissional reflexivo, ou seja, aquele que reflete sobre a prática-teoria-prática, exercendo uma atitude contínua que perspassa esses três itens, tornando-se capaz de analisar as suas próprias práticas, de resolver problemas, de inventar estratégias (Perrenoud et al., 2001).

Nesse sentido, os *Referenciais* (Brasil, 1999) salientam que o desenvolvimento de competências profissionais exige metodologias pautadas na articulação teoria-prática, na resolução de situações-problema e na reflexão sobre atuação profissional. Desse modo,

O professor não pode ser visto como o problema, mas imprescindível para a superação de parte dos problemas educativos. E como tal deve ser tratado: como aquele que pode e deve implementar parte das mudanças que se fazem necessárias para garantir uma educação escolar de qualidade a crianças, jovens e adultos brasileiros (BRASIL, 1999, p. 33).

Uma questão que não pode ficar em segundo plano, nessa perspectiva, é o processo de formação de professores cuja competência, acreditam os *Referenciais*, permite que se realize uma formação prática que não se prenda aos limites do tecnicismo, fazendo com que o professor aprenda a criar e recriar a sua prática, de maneira a apropriar-se de teorias, métodos, técnicas e recursos didáticos desenvolvidos por outros educadores, porém que não se submeta a um receituário, tampouco à mera aplicação de teorias. Conhecê-las é importante, mas não basta. O domínio teórico do conhecimento deve ser mobilizado em situações concretas. É preciso construir um discurso sobre a prática, isto é, sistematizar e comunicar os saberes construídos e depois compartilhá-los, pois é o que permite confrontar os limites do conhecimento na explicação e solução das questões da realidade.

Uma concepção clara sobre a natureza heterogênea, multifacetada da linguagem, aos olhos de Benites et al. (2004), ilumina os passos metodológicos na ação do professor. Contudo, não basta, nessa empreitada, cuidar apenas de questões que envolvem o quê

ensinar?, para quê ensinar?, para quem? quando?. Aqui o como deve ocupar um lugar muito além de especial, uma vez que pode contribuir para o êxito ou o fracasso no aprendizado de um dado conteúdo.

3.4 A NATUREZA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: GRAMÁTICA OU ANÁLISE LINGÜÍSTICA?

A natureza do ensino de língua Portuguesa oferecida nas escolas tem sido alvo de discussões entre teóricos, professores e pesquisadores. Neves (2003) explica ser relativamente grande o número de estudos que se preocupam com essa questão, principalmente sobre o que deve constituir a disciplina gramática na grade curricular e acrescenta que, para os lingüistas, uma atitude importante é desconsiderar qualquer atuação fundamentada em preconceito lingüístico. Porém, isso não significa deixar de possibilitar ao aluno o acesso ao padrão valorizado da língua, mas que ele seja instaurado à luz das Ciências Lingüísticas, de modo a estabelecer uma constante reflexão sobre a língua materna, contemplando as relações entre uso da linguagem, atividades de análise lingüística e de explicitação da gramática, pois a forma tradicional que a escola vem dispensando ao trabalho com a linguagem tem levado a criança a desaprender a exercer a reflexão sobre a língua, de modo que

[...] pouco a pouco uma sistematização mecânica e alheia do próprio funcionamento é oferecida como o universo a que se resume a gramática da língua, de tal modo que a gramática vai passando a ser vista como um corpo estranho, divorciado do uso da linguagem, e as aulas de língua materna só passam a fazer sentido se a gramática for eliminada. Na verdade, é com razão que muitos estudiosos defendem que se exclua a gramática do tratamento escolar da língua, já que o que se tem visto é que ele se vem reduzindo à taxonomia e à nomenclatura em si e por si, e é bem sabido que nenhuma ‘competência’ e nenhuma ‘ciência’ advirão da atividade de reter termos, e, mesmo, de decorar definições (NEVES, 2003, p. 18).

Essa sistematização da língua é subjacente às concepções de linguagem como expressão do pensamento e instrumento de comunicação que se desenvolveram respectivamente, conforme Travaglia (1996), com os estudos tradicionais da língua desde a antigüidade greco-latina e com o Estruturalismo (Saussure) e o Gerativismo (Chomsky), para os quais a língua era um sistema lingüístico homogêneo, formal e abstrato. Numa perspectiva formalista, ambos limitaram seus estudos ao funcionamento interno da língua, separando-a do homem no seu contexto social.

É justamente desse tratamento que desconsidera os aspectos usuais da linguagem que a escola deve fugir. Neves (2003, p. 19) explicita que “é necessária uma ação voltada para o funcionamento de linguagem, segundo exigem os princípios funcionalistas”, para os quais a língua é um instrumento de interação social.

Isso significa assumir uma postura de ensino que conceba a existência da linguagem na interação lingüística, no uso, de modo que se dê atenção aos usos e aos usuários. Além disso, que se entenda a linguagem não como um sistema uno, porém constituída de heterogeneidade que abriga, portanto, um conjunto de variantes.

Logo, o termo norma é um conceito não apenas lingüístico, mas também sócio-político-cultural, ou seja, não se resume a um conjunto de formas lingüísticas, é principalmente um agregado de valores socioculturais articulados com aquelas formas. Se há diversificação lingüística, o mesmo ocorre nas normas, constituindo cada uma um fator de identificação de cada grupo, ou comunidade.

Assim, um padrão lingüístico que se proponha fora da observação dos usos não constitui um padrão real, e sim ideal, como é o caso dos manuais de gramáticas tradicionais que estabeleceram suas regras espelhadas na linguagem de escritores consagrados.

Diante disso, propõe-se como objeto de estudo escolar a língua em uso, por ser em interação que se usa a linguagem, que se produzem textos. E acrescenta Neves (2003, p. 18) “assim, o foco é a construção do sentido do texto, isto é, o cumprimento das funções da linguagem, especialmente entendido que elas se organizam regidas pela função textual”. Para isso, é necessário saber avaliar as relações entre as atividades de falar, ouvir, ler e escrever, todas práticas discursivas. A escola precisa ser garantida como o lugar que privilegie a vivência de língua materna em uso, estabelecendo um equilíbrio entre as modalidades de língua falada e escrita, língua-padrão e língua não-padrão. É papel dela capacitar o aluno a produzir enunciados adequados, eficientes, nas diversas situações de discurso e modalidades de uso.

A autora aponta a ausência de condicionamento natural na produção escrita escolar e a necessidade de se prover uma situação real de uso na qual esta atividade se configura num completo processo de interação verbal. Observa que uma legítima passagem da inserção oral para a inserção na interação escrita é abortada pela escola, que, para fazer a criança escrever, retira-a da vivência da linguagem, do que seria interação e constrói um aparato de construção lingüística artificial. Conseqüentemente, isso, na criança, representa um conflito para a atividade de elaboração de textos escritos, pois quando ela começa a aprender a ler e a

escrever, não é capaz de mudar de estilo, habilidade que só se adquire quando se chega à exposição a um grupo social maior.

Nesse sentido, o trabalho com a gramática no texto também deixa a desejar. Parece que a escola esquece que a criança, ao iniciar os estudos escolares, já tem uma gramática, e assume que deve explicitá-la a seus alunos. O que se nota é a simples transposição de noções recortadas de manuais tradicionais. Não se percebe que o processo global de planejamento do texto é uma questão de gramática. Esta sustém as regras de composição, produzindo hierarquias que fazem ressaltar as idéias centrais e compor as ordenações que dirigem o encaminhamento do sentido do texto. Estudar gramática é, em última instância, pôr sob exame o exercício da linguagem, o uso da língua, afinal, a fala. E se falamos em uso da língua, esperamos, é claro, responder ativamente às situações comunicativas a que formos expostos. Logo, a gramática normativa, que sustenta as regras próprias para o uso da língua em situações específicas de comunicação, também deve ser contemplada nas situações de ensino. Por essa razão ela será retratada a seguir.

3.4.1 Em cena a gramática normativa

A gramática normativa é aquela que estuda somente os fatos da língua padrão, da norma culta de uma língua, norma que, por sinal, se tornou oficial. Ela apresenta e dita normas do bem falar e escrever, prescrevendo o que se deve e o que não se deve usar na língua, além de considerar apenas uma variedade da língua como sendo a língua verdadeira. À luz de Travaglia (1996), com essa concepção a gramática é tradicionalmente vista e trabalhada nas escolas. O autor propõe que se veja a gramática normativa como um estudo das normas sociais de uso das diferentes variedades da língua e a adequação das mesmas às diferentes situações sociais. Claro que aqui entra o trabalho com a variedade culta e padrão da língua, mas não apenas isso.

Esse tipo de gramática assume sua função quando os fatos observados da variedade culta da língua são transformados em regras de uso e outras variedades possíveis da língua são consideradas erro. Assim, tem-se como exemplo de prescrição: não se pode iniciar frases com o pronome oblíquo átono, de modo que a frase “me empresta seu livro” é classificada como errada ou agramatical. Portanto, observa Possenti (1996) que a gramática normativa exclui de sua consideração todos os fatos lingüísticos que divergem da variante padrão, julgando-os erros, vícios de linguagem ou vulgarismos, uma vez que toma por representação da língua a

expressão escrita nos moldes literários, elevando à categoria de erro tudo o que foge à variedade culta da língua.

Sobre esta questão é interessante destacar que a língua não é imutável, ela muda com a própria história, de maneira que não há apenas variação entre formas lingüísticas padrões e populares ou regionais, como há também variação no interior do padrão. Isso cria para a escola uma necessidade de se preocupar com a norma culta real, tal como ela é utilizada. A respeito disso, Neves (2003) salienta que, na conjuntura em que se instituiu a disciplina gramática, no período helenístico, houve ameaça de sobrepujamento da língua grega pelos falares bárbaros e por esta razão o modelo de linguagem foi buscado nos escritores considerados exemplares, pois acreditava-se que, uma vez seguida a sua linguagem, preservada seria a língua. Mas, como a própria autora questiona, por que as gramáticas continuam a veicular padrões, se hoje o cenário é outro, ou seja, a Ciência Lingüística ensinou a considerar o social no uso da linguagem: os padrões não se impõem ao uso, este é que estabelece os padrões.

Talvez porque costuma-se pensar o ensino da língua como ensino de gramática e o ensino de gramática como ensino de regras. Como afirma Possenti (1996) seria até viável manter esta fórmula, desde que se acrescentasse a ela um novo conteúdo. É preciso entender que ensinar gramática é ensinar a língua em toda sua variedade de usos, e ensinar regras é ensinar o domínio do uso. Além disso, se a língua é essencialmente variável, não existem formas ou expressões intrinsecamente erradas, e sim adequadas ou inadequadas a situações a que se ligam. Pensando nisso, finalizo esta seção e passo a discutir uma questão “mal resolvida” e que deixa muita gente de cabelo em pé por aí.

3.4.2 Quando a gramática normativa é a vilã do ensino?

Como observa Travaglia (1996) o ensino da gramática normativa deve ocorrer sempre, pois significa desenvolver a competência comunicativa do aluno de forma que ele seja capaz de utilizar adequadamente a variedade padrão culta da língua, que é uma variedade importante por seu papel e status social e veículo de toda a produção cultural. Contudo, explicita o autor a importância de se mostrar aos alunos o papel dessa gramática normativa a fim de evitar a formação de preconceitos e a inculcação de incompetência que levam muitos aprendizes a afirmarem que não sabem Português ou que Português é uma língua muito difícil.

Neste sentido, o professor deve ter um conhecimento profundo da gramática normativa e perceber os problemas que ela apresenta antes de ensiná-la aos seus alunos. Não se pode esquecer, como explica Travaglia, que há uma tendência dos manuais de gramática normativa a verem e apresentarem os fatos da língua como definitivos e há também uma tendência dos professores de incorporarem essa visão das coisas e de explorarem o conteúdo destes manuais de forma fragmentada e arbitrária.

É preciso lembrar conforme observa Silva (2004) que, até a década de 60, uma minoria chegava à escola e esta dava conta dessa minoria e atendia às expectativas dos segmentos dominantes da sociedade. Cumprida a escolaridade, acreditava-se que os indivíduos escolarizados dominavam ou dominassem o padrão lingüístico designado por tradição como o correto.

Hoje a escolaridade vem popularizando-se e este fator leva para escola a diversidade de língua, a diversidade de dialeto, a diversidade de normas. Impor ao ensino apenas o padrão idealizado como correto é remar contra a maré. E como não podia deixar de ser, é perigoso lutar contra as correntezas e arriscar vidas em sala de aula. Logo, uma vez lançado ao mar, que se busque caminhos alternativos e suas possibilidades de uso. O que escrevo a seguir é um caminho real.

3.4.3 Em cena a gramática de uso

Travaglia (1996) define a gramática de uso como não-consciente, implícita e liga-se à gramática internalizada do falante. No ensino ela se estrutura em atividades que buscam desenvolver automatismos de uso das unidades, regras e princípios da língua, e também os princípios de uso dos recursos das diferentes variedades da língua. Aos olhos de Travaglia, essas atividades são especiais para a finalidade de alcançar a internalização de unidades lingüísticas, construções, regras e princípios de uso da língua para que estejam ao alcance do usuário, quando deles necessitar para estabelecer a interação comunicativa em situações específicas. Nas atividades de gramática de uso não se explicitam os elementos de descrição da língua e seu funcionamento para o aluno. Cabe ao professor saber muito sobre a língua, sua estrutura e funcionamento para selecionar e ordenar conteúdos e montar exercícios adequados ao ensino da habilidade que ele pretende seja adquirida. Como propõe Travaglia, os exercícios estruturais não são as únicas atividades de gramática de uso, pois atividades de produção e

compreensão textual, alguns dos exercícios de vocabulário e as atividades com variedades da língua também servem a esse fim.

É pertinente lembrar que se o objetivo do ensino de língua materna é formar falantes, ouvintes, leitores e escritores competentes, a gramática de uso tem um papel importante, porque

Aprender uma língua é aprender a dizer a mesma coisa de muitas formas. Não se deveria imaginar que existe só uma forma de falar, isto é, que um cheque tem que ser sempre de sessenta. Isto é, a língua nos dá sempre várias alternativas, e saber uma língua ativamente e “utilizá-la” como sujeito é em boa parte saber dizer uma coisa de muitas maneiras – inclusive, saber as pequenas diferenças de sentido e de condições de uso que essas várias maneiras implicam e supõem (POSSENTI, 1996, p. 93).

Para um melhor entendimento da proposta apresentada ao ensino de gramática e o modo de se desenvolver este trabalho, Travaglia¹³ sugere a leitura de Travaglia, Araújo e Pinto (1984). Além dessa citada pelo autor, outra referência é a Gramática de Usos do Português (Neves, 2000) que a partir dos itens lexicais e gramaticais, mostra o uso efetivo da língua e expõe todas as possibilidades de uso. Não obstante, é necessário que o professor trabalhe com essas gramáticas de modo coerente e pertinente. Horácio, escritor da antiguidade clássica latina, ressaltou, em sua Arte Poética, denominada *Epístola aos Pisões*, a necessidade de não se misturar alhos com bugalhos ao se propor a arte. O mesmo deve ocorrer na arte do ensino.

3.4.4 Gramática e análise lingüística: uma simples mudança de rótulo?

Se hoje fôssemos a campo pleitear uma resposta a esta pergunta, não constataríamos que todos, mas boa parte dos professores entrevistados responderiam se tratar de uma nova denominação para o ensino de gramática. E diriam isso talvez não por um total desconhecimento sobre as teorias atuais de ensino e sim por estarem relativamente alicerçados no que lhes revelam a sua prática. Possivelmente, é mais sensato dizer que se trata de uma concepção de ensino de gramática profundamente enraizada nos moldes tradicionais e na legitimação do papel do professor de português.

¹³ Ver TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996, p. 112.

A partir de Zanini (2005), contrariamente ao ensino de gramática, que parte da normatização de uma única língua - a escrita padrão culta, a análise lingüística parte do uso da língua para a reflexão sobre esse uso e desta para o uso, existindo, é claro, espaço para a sistematização de normas quando for necessário.

Como afirma o documento oficial nacional, Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), doravante PCN, a crítica ao ensino de Língua Portuguesa fundamentado em tópicos da gramática normativa e as discussões teóricas apresentadas pelos estudos lingüísticos permitiram uma visão muito mais funcional da língua. Isso trouxe alterações nas práticas escolares, significando, em alguns casos, o abandono do tratamento dos aspectos gramaticais e da reflexão sistemática em detrimento das características discursivas do funcionamento da linguagem. Pensando nisso, a unidade básica de ensino só pode ser o texto, uma vez que é ele que favorece a reflexão crítica e o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas para a plena participação numa sociedade letrada.

Desse modo, o estabelecimento de eixos articuladores dos conteúdos de Língua Portuguesa no ensino fundamental parte do pressuposto de que a língua se realiza no uso, nas práticas sociais, portanto a finalidade do ensino de Língua Portuguesa é a expansão das possibilidades do uso da linguagem. Isto significa que as capacidades a serem desenvolvidas estão relacionadas às quatro habilidades lingüísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever. Conseqüentemente, os conteúdos de ensino devem ser relacionados em função do desenvolvimento dessas *habilidades* e articulados em torno de dois eixos básicos o uso da língua oral e escrita e a reflexão sobre a língua e a linguagem.

Assim, no eixo Uso tem-se a prática de compreensão e de produção de textos, nas modalidades oral e escrita da língua; e no eixo Reflexão, a prática de análise lingüística.

Nesse sentido, ao tecerem observações sobre os aspectos gramaticais, os PCN enfatizam que:

Entretanto, a prática de análise lingüística não é uma nova denominação para o ensino de gramática. Quando se toma o texto como unidade de ensino, os aspectos a serem tematizados não se referem somente à dimensão gramatical. Há conteúdos relacionados às dimensões pragmática e semântica da linguagem, que por serem inerentes à própria atividade discursiva, precisam, na escola, ser tratados de maneira articulada e simultânea no desenvolvimento das práticas de produção e recepção de textos. [...] Um dos aspectos fundamentais da prática de análise lingüística é a refacção dos textos produzidos pelos alunos. Tomando como ponto de partida o texto produzido pelo aluno, o professor pode trabalhar tanto os aspectos relacionados às características estruturais dos diversos tipos textuais como

também os aspectos gramaticais que possam instrumentalizar o aluno no domínio da modalidade escrita (BRASIL, 1998, p. 78-80).

Além disso, os PCN (Brasil,1997) explicitam que é no processo de produção de texto, enquanto o escritor está atento à própria escrita, verificando os elementos de coerência, coesão e correção, que as dificuldades relacionadas aos conhecimentos gramaticais podem e devem ser supridas através de algumas noções. Porque, para que se construa bons textos, não basta conhecer estruturas e categorias gramaticais e saber empregá-las corretamente. Aliás, “quando se enfatiza a importância das atividades de revisão é por esta razão: trata-se de uma oportunidade privilegiada de ensinar o aluno a utilizar os conhecimentos que possui, ao mesmo tempo em que é fonte de conteúdos a serem trabalhados” (BRASIL, 1998, p. 90). Em decorrência disso é que os aspectos gramaticais a serem ensinados devem surgir dos textos dos alunos. Ainda é preciso considerar que os aspectos identificados como problemáticos necessitam ser sanados, à medida que contribuirão para uma evolução significativa dos textos e os alunos demonstrarem, de acordo com o momento, capacidade para suprir suas dúvidas. Portanto, a gramática não deve ser ensinada isolada das práticas de linguagem, indo, assim, da metalinguagem para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de terminologia. O que se pretende é que o aluno cresça não só como usuário, mas que possa também ser o monitor da sua própria atividade lingüística. Assim, se o objetivo é fazer com que os alunos usem os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua para melhorar a capacidade de compreensão e expressão, nas situações de comunicação escrita e oral, é preciso que se organize o trabalho educativo nessa perspectiva, na qual o ensino dos aspectos gramaticais sejam abordados a partir das produções escritas dos alunos e, à medida que se tornar necessário, para refletirem sobre o fenômeno da linguagem.

Conseqüentemente, isso altera o papel do professor, pois se pela linguagem interagimos com o outro, seja ele real ou virtual, o professor, de detentor do saber, passa a ser mediador (cf. Zanini, 2005). E aqui parece-me residir um dos pilares essenciais para a concretização da aprendizagem de fato e o que levaria o aprendiz a encontrar sentido no conteúdo estudado, porque, como mediador, o educador tem, entre outras responsabilidades, considerar os conhecimentos partilhados e não compartilhados pelos interlocutores e as necessidades reais do grupo (cf. Brasil, 1998). Certamente, o mediador não descartará o ensino sistematizado da gramática, ele o acrescentará à abordagem dos conteúdos à medida que o nível de aprofundamento exigir e, é claro, que a sua turma permitir.

Nesse sentido, a função mediadora do professor propiciará que se atinjam os objetivos específicos do ensino aprendizagem de textos orais e escritos que levam o falante a desenvolver sua competência lingüística e comunicativa:

- saber respeitar convenções da modalidade escrita, quando for o caso;
- analisar e revisar o próprio texto em função dos objetivos estabelecidos, da intenção comunicativa e do leitor a que se destina, redigindo tantas quantas forem as versões necessárias para considerar o texto produzido bem escrito.

Para alcançar tais objetivos, é necessário perseguir aqueles que levam o aluno a analisar e refletir sobre a sua própria linguagem, como:

- apropriar-se de um conjunto de instrumentos que permita a realização da reflexão e análise lingüística;
- constituir um corpo de conhecimentos relevantes sobre o funcionamento da linguagem e o sistema da língua;
- reconhecer, a partir da percepção da variação lingüística, os valores sociais nela implicados e, conseqüentemente, o preconceito contra as formas populares em oposição às formas dos grupos socialmente favorecidos;
- ampliar o repertório lexical e produzir construções sintáticas mais complexas.

Nessa perspectiva, Zanini (2005), subsidiada em Vilela e Koch (2001), propõe o ensino de língua materna não dissociado do texto, e nele o ensino-aprendizagem de gramática, o que significa considerar, conforme os autores acima, o contexto pragmático, tendo em vista a constituição, o funcionamento, a produção e a compreensão dos textos.

Benites e Pazini (1996 apud Zanini, 2005) mostram, entretanto, que os professores têm apresentado uma tendência em substituir a metalinguagem gramatical por outra que trabalha com noções como coerência e coesão, sendo estas pretextos para ensinar gramática. O ponto de vista das autoras é que a ausência de reflexão sobre as estruturas que organizam os textos produzidos ou lidos pelos alunos dificulta o progresso no domínio da língua e o trabalho com textos cada vez mais complexos. Isso deixa claro novamente a necessidade de se desenvolver a consciência de que saber gramática é uma habilidade necessária para o bom desempenho lingüístico, porque, ao ensiná-la, se estará ensinando o aluno a ler, a analisar as formas da língua na configuração do sentido do texto, e também a falar e escrever, escolhendo formas adequadas a uma situação discursiva.

Para Zanini (2005), o problema que circunda o ensino-aprendizagem de análise lingüística, nos Ensino Fundamental e Médio, principalmente, parece estar centrado no como fazer. Silva (2004) observa que, apesar de muitos princípios teóricos tanto da sociolingüística,

psicolinguística e das teorias do discurso serem hoje correntes na preparação pedagógica dos professores, estes quase sempre não os põem em prática, por não terem, em geral, os respaldos práticos necessários.

Nesse sentido, Benites (2003), ao realizar uma pesquisa com professores do ensino fundamental, das redes particular, estadual e municipal de Maringá, no período compreendido entre os anos de 1996 e 2000, explicita que há um divórcio entre o discurso teórico inovador e a prática conservadora, implicando um grande abismo entre os objetivos gerais presentes nos planejamentos curriculares e exaustivamente propalados, e sua operacionalização, através de metodologias e conteúdos adotados em sala de aula, mostrando, como explica Benites (2003), um problema que a formação inicial não internaliza eficientemente: a transposição da teoria para a prática.

Pensando nessa questão, pergunto se na Universidade Estadual de Maringá, os futuros professores de língua materna têm apreendido a ser, na prática de sala de aula, professores mediadores, construtores do conhecimento, ou reprodutores da abordagem tradicional dos conteúdos por não saberem transpor as teorias atuais na prática, especialmente no que se refere à análise linguística e se os professores formadores têm mediado o conhecimento de seus alunos.

E ao mencionar a mediação, aproprio-me das palavras de Geraldi (1997c), para trazer a definição daquilo que se considera o ponto de partida e de chegada no processo de ensino. Assunto a ser tratado no próximo capítulo.

4 O FOCO DO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: O TEXTO

Para a palavra (e, por conseguinte, para o homem), nada é mais terrível do que a irresponsividade (a falta de resposta).

(Mikhail Bakhtin)

Falar de interação, de responsividade, quando o assunto é o ensino, é pensar o aluno como um sujeito no caminho da aprendizagem. Dar vez para que ele assim se constitua, requer inseri-lo numa estrada que tem no texto a ponte de ancoragem. Por essa razão, neste capítulo, ele tem passagem segura.

4.1 CONCEPÇÕES DE TEXTO E CONCEPÇÕES DE ESCRITA

A partir de Koch (2003), desde as origens da Lingüística de Texto até os dias de hoje, o texto foi concebido de várias maneiras. Primeiramente como:

- a) unidade lingüística (do sistema) superior à frase;
- b) sucessão ou combinação de frases;
- c) cadeia de pronominalizações ininterruptas;
- d) cadeia de isotopias;
- e) complexo de proposições semânticas.

Já no interior de orientações de natureza pragmáticas:

- a) pelas teorias acionais, como uma seqüência de atos de fala;
- b) pelas vertentes cognitivistas, como fenômeno primariamente psíquico, resultado, portanto, de processos mentais;
- c) pelas orientações que adotam por pressuposto a teoria da atividade verbal, como parte de atividades mais globais de comunicação, que vão muito além do texto em si, já que este constitui apenas uma fase desse processo global.

Assim, “o texto deixa de ser entendido como uma estrutura acabada (produto), passando a ser abordado no seu próprio processo de planejamento, verbalização e construção” (KOCH, 2003, p. 26).

Isso porque a teoria da Atividade Verbal bakhtiniana veio mostrar que a linguagem é um meio que estabelece ações entre falantes e que a sua própria constituição se realiza por e

neste ato. “A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes”, de modo que “a comunicação verbal não poderá jamais ser compreendida e explicada fora desse vínculo com a situação concreta” (BAKHTIN, 1992, p. 124).

Em função disso, o conceito de texto mudou, e de frases isoladas à configuração de redação (cf. Zanini, 1999), passa a ser concebido, na ótica de Val (1991), como uma ocorrência lingüística falada ou escrita de qualquer extensão, dotado de unidade sócio-comunicativa, semântica e formal. Nele estão presentes as intenções do produtor. O contexto em que é dirigido vai dar-lhe um sentido. Constitui-se de uma parte semântica que trata do conteúdo descrito, e de outra, a forma, que interliga seus componentes lingüísticos, formando um todo coeso. Estes elementos unidos denominam-se textualidade, um conjunto de enunciações significativas que faz um todo ser texto e não frases.

Para Koch (2003), textos são resultados da atividade verbal de indivíduos socialmente atuantes, em que estes coordenam suas ações no intuito de alcançar um fim social, de conformidade com as condições sob as quais a atividade verbal se realiza.

A interlocução é vista como uma característica essencial na definição de texto, porque uma vez que a autora define como resultado da atividade verbal de indivíduos socialmente atuantes revela que ele só tem razão de ser se for dirigido a alguém. Esta concepção encontra ancoragem nas palavras de Geraldi (1997c, p. 98), quando ele afirma que “um texto é o produto de uma atividade discursiva onde alguém diz algo a alguém”. Bakhtin (1992) já explicita ser a enunciação, o evento único de comunicação, o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e mostra também que ela é determinada pelos participantes em ligação com uma situação bem precisa. O texto, deste modo, só existe na interação porque

O outro é a medida: é para o outro que se produz o texto. E o outro não se inscreve no texto apenas no seu processo de produção de sentidos na leitura. O outro insere - se já na produção, como condição necessária para que o texto exista. É porque se sabe do outro que um texto acabado não é fechado em si mesmo. Seu sentido, por maior precisão que lhe queria dar seu autor, e ele o sabe, é já na produção um sentido construído a dois (GERALDI, 1997c, p. 102).

Assim, a propriedade instituidora do texto é o sentido construído pelo locutor e interlocutor numa atividade comunicativa (Koch, 2003).

Para Neves (2003), o texto é a unidade privilegiada de reflexão e de análise, por constituir o desenvolvimento das peças que o discurso constrói. “Graças à sua capacidade de

falar e graças à sua inserção histórica numa língua particular, o homem, efetivamente, atua lingüisticamente, ele produz discurso, ele constrói textos” (NEVES, 2003, p. 113).

Na visão de Geraldi (1997a), conceber o texto como unidade de ensino/aprendizagem é entendê-lo como um lugar de entrada para o diálogo com outros textos, que remetem a textos passados e que farão surgir textos futuros. E conceber o aluno como produtor de textos é concebê-lo como participante ativo deste diálogo contínuo: com textos e com leitores. É admitir um conjunto de correlações estabelecidas no diálogo, na interlocução, que constitui as condições de produção de cada texto, ou seja, ter o que dizer, apresentar uma razão para dizer e um interlocutor, além de um sujeito que jogue o “jogo” e as estratégias para alcançar o objetivo proposto na interação.

Bakhtin (1992, p. 121) observa que “a enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinando pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade lingüística”.

É nesse sentido que Geraldi (1997c) considera a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida e de chegada de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua, porque, ao produzir textos, o sujeito articula um ponto de vista sobre o mundo e não faz uma mera reprodução, uma vez que ele atua sobre o outro com e pela linguagem, apropriando-se, é claro das estruturas lingüísticas e trazendo para o texto a gramática da língua.

Assumir esta postura de ensino implica conceber a gramática como um suporte na construção textual. E a escrita não é vista como uma vocação. À luz de Fiad e Mayrink-Sabinson (1991), nessa perspectiva há uma preocupação com o interlocutor-leitor e a consciência de que escrever é trabalhar. A escrita é construída em momentos diferentes. O aluno faz um planejamento do texto, de sua escrita, lê o que escreveu e a partir disso, realiza as modificações necessárias.

Levando em consideração, portanto, que a escrita é uma construção que se processa na interação e que a revisão é um momento que demonstra a vitalidade desse processo construtivo, pensamos a escrita como um trabalho e propomos seu ensino como uma aprendizagem de reescritas. Consideramos um texto como um percurso desse trabalho, sempre possível de ser continuado. O texto original e os textos dele decorrentes podem nos dar uma dimensão do que é a linguagem e suas possibilidades (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991, p. 55).

Nesse sentido, as mudanças feitas pelos alunos são uma resposta a alguma observação realizada pelo professor ou colega em seu texto. Porém, aqui ocorre um diferencial, as

mudanças ali marcadas não são de natureza superficial como mudanças de ortografia, correções gramaticais, elas remetem a uma maior clareza e organização do texto ou a sua adequação quanto ao tipo solicitado. Assim, “os alunos passam a considerar o texto escrito um resultado de um trabalho consciente, deliberado, planejado e repensado” (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991, p. 63).

A produção de texto surge de um processo contínuo de ensino/aprendizagem, observa Sercundes (1997), e permite integrar a construção dos conhecimentos com as necessidades reais dos alunos. Uma seqüência de atividades prévias é que desencadeiam a proposta de escrita e, nesse percurso, o professor se faz mediador.

Essa postura teórico-metodológica é condizente com a abordagem sócio-histórica de linguagem. E se hoje marca as ações de alguns professores em sala, no passado estes estavam muito distantes de conceber a escrita um trabalho, já que numa perspectiva tradicional de linguagem ela é vista como dom. As produções são realizadas sem atividades prévias e desvinculadas de um processo de ensino-aprendizagem, para atender a uma demanda interna ou externa, e quase sempre para se avaliar o uso da modalidade de escrita padrão. “Esse tipo de episódio leva o aluno a pensar que o ato de escrever é simplesmente articular informações, conseguindo fazê-lo da melhor forma aqueles que têm dom e inspiração, sendo esses os premiados. Aos outros resta conformar-se” (SERCUNDES, 1997, p. 76). O professor pede que se escreva um texto normalmente com os comandos¹⁴ “meu fim de semana”, “minhas férias”, “minha família”, “minha escola” e outros temas envolvendo contextos históricos, datas comemorativas, concursos escolares. É comum o professor solicitar a leitura de um texto antes da escrita, camuflando-o em atividade prévia, quando na verdade é usado apenas para introduzir um tema, mediante o qual o aluno deverá manifesta-se por escrito. Usa a linguagem apenas para exteriorizar o pensamento.

Numa concepção estruturalista de linguagem, entretanto, a escrita é vista “como conseqüência de um passeio, um filme, uma palestra, leitura de um texto. A produção se realiza com o objetivo de finalizar um trabalho ou a partir de uma necessidade de se registrar um trabalho” (SERCUNDES, 1997, p. 88). A atenção se volta para a linearidade do texto que, a bem da verdade, centra-se na organização de suas frases, sem se preocupar com a expansão do tema.

Parte-se de atividades prévias como leitura precedida de conversa para o entendimento do texto, estudo do vocabulário, passeios, filmes, palestras para se chegar ao exercício de escrita. Explicita a autora que uma das características durante a conversa sobre o

¹⁴ Comando: o encaminhamento por escrito sob o qual se encabeça uma atividade prática.

texto é a presença de questões abertas como a opinião do leitor sobre o texto, se já leram algo a respeito. A heterogeneidade de vozes que ocorre por meio dos comentários e respostas dos alunos é fundamental para a escrita, pois enriquece as experiências dos alunos.

Na produção de texto, o aluno poderá lançar mão dessa heterogeneidade de vozes que ocorre antes do ato de escrever. Fica no entanto, uma questão: qual o tempo de sedimentação destas “palavras alheias” para que se tornem “palavras próprias” do aluno autor de texto? Essa questão aponta um dos problemas mais cruciais do trabalho de ensino / aprendizagem do escrever no interior da escola. O tempo que decorre entre interiorizar informações e modos de composição de um texto e o ato de escrever é o tempo de “virar uma página”. E este tempo escolar acaba por produzir, para o aluno, uma imagem de produção de textos: ela resulta mecanicamente da leitura e da aquisição de informações (SERCUNDES, 1997, p. 79).

As atividades funcionam, no entanto, como pretextos para se escrever e “a produção de texto é vista como um produto final, uma conseqüência, e tem por finalidades a higienização do texto e a premiação” (SERCUNDES, 1997, p. 91). Como observa a autora, não existe tempo para uma internalização dos conteúdos e o aluno acaba reproduzindo as palavras do colega e do professor, desenvolvendo uma consciência de que escrever é transmitir informações apenas, e sabemos que essa é somente uma das funções da linguagem.

A oralidade também é levada em conta na concepção de escrita como trabalho, mas nesta é reconhecida e trabalhada pelo professor, que, antes de ditar respostas, informações diretas, o leva a refletir sobre o que lê e escreve “já que a produção escrita é tida como uma contínua construção de conhecimento, ponto de interação entre professor/aluno porque cada trabalho escrito serve de ponto de partida para novas produções, que sempre adquirem a possibilidade de serem reescritas” (SERCUNDES, 1997, p. 96).

À luz de Garcez (1998), o aluno reconstrói as palavras alheias, incorpora-as e as transforma ao longo do tempo. Isso prova que o percurso de internalização ocorre do nível social para o individual. As perspectivas de escrita tradicionalistas e estruturalistas não fazem reflexão e sim reduplicação de palavras, idéias, informações e não desenvolvem a auto-consciência pela qual o aluno passa a ser o seu próprio interlocutor, o outro de si mesmo, estratégia necessária ao desenvolvimento da competência escrita, envolvendo aí a autoria, habilidade reclamada tanto pelos professores do ensino fundamental, médio, como superior e alcançando a pós-graduação.

Desse modo, se textos são resultados de atividade verbal e se a gramática é a própria língua em uso, por que dividi-los em aspectos gramaticais e textuais?

4.2 ENSINO DE LÍNGUA MATERNA - GRAMÁTICA E TEXTO: ALGUMA DIFERENÇA?¹⁵

Quando se pensa no ensino de língua materna, alguns pontos devem ser colocados em destaque como por exemplo:

a) o que se tem como meta e objetivos de ensino de língua materna; b) o que fazer em sala de aula face às variedades lingüísticas; c) a questão do ensino de gramática ser feito sempre como algo desvinculado do ensino de vocabulário e de produção/compreensão de textos; d) a própria concepção que se tem de linguagem, de gramática e de texto; e) a inter-relação entre estes elementos na constituição da ação de ensino/aprendizagem em sala de aula. [...] algumas posturas e crenças dos professores de Português como língua materna que têm sido consideradas, defendidas e conseqüentemente têm levado os professores a estruturar suas atividades para o ensino de língua materna de uma maneira que pode ser vista como não sendo a mais desejável em termos de uma formação que se pretende dar aos alunos. (TRAVAGLIA, 2003, p. 43-44)

Travaglia chama a atenção para a dicotomia lançada quando se diz “aspectos gramaticais e textuais da fala/escrita”, observando que isto faz pensar que o que é textual não é gramatical e o que é gramatical não é textual. Esta é uma posição com a qual não se pode concordar, uma vez que supõe uma separação entre as atividades de ensino de gramática e de produção/compreensão de textos que acaba existindo por força da própria verbalização.

É necessário compreender que o homem se comunica por meio de textos de modo que comunicar-se significa de alguma forma produzir um efeito de sentido que faz com que algo seja texto. Uma seqüência lingüística será texto se produzir um efeito de sentido entre seu produtor e seu receptor. Caso isso não ocorra, o que se tem é apenas um amontoado de elementos da língua e não um texto.

E quando se fala no sentido que uma seqüência lingüística faz, necessariamente se fala de uma relação de dependência de uma série de recursos, mecanismos, fatores e princípios internos e externos à língua que estão inscritos e regularizados na língua, constituindo a sua gramática. É por essa razão que o autor afirma ser a gramática de uma língua o conjunto de condições lingüísticas para a significação. Ou seja, o conjunto de recursos, mecanismos, fatores e princípios que usamos para produzir efeitos de sentido é a gramática de uma língua.

Por isso os recursos que a língua possui em todos os seus planos (fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático) e níveis (lexical, frasal, textual-discursivo) em

¹⁵ Título original de Travaglia (2003, p. 43).

termos de unidades e estruturas (sejam elas fonológicas, morfológicas, sintáticas, textuais), funcionam como pistas e instruções de sentidos que são coadjuvados nesta função por mecanismos, fatores e princípios (os mecanismos seriam alguns fatos da língua que permitem os efeitos de sentido produzidos no texto como, por exemplo, as chamadas figuras de linguagem, a pressuposição, as implicaturas etc; os fatores seriam os elementos que interferem de alguma forma na constituição dos textos e no sentido que eles fazem como, por exemplo, os participantes da interlocução, imagens que têm uns dos outros e do assunto de que falam, ideologias e elementos contextuais em geral; os princípios seriam certas regras gerais a serem seguidas porque na comunicação afetam a forma como os falantes constituem os textos, exemplo disso são os princípios conversacionais e os de preservação das faces). Esses elementos funcionam em conjunto e são afetados reciprocamente e é justamente dessa ação conjunta que surgem os efeitos de sentido possíveis para uma dada seqüência lingüística usada como texto numa dada situação de interação. Desse modo, salienta o autor

Tudo o que é gramatical é textual e, vice-versa, que tudo o que é textual é gramatical. Assim, quando se estudam aspectos gramaticais de uma língua, estão sendo estudados os recursos de que a língua dispõe para que o falante/escritor constitua seus textos para produzir o (s) efeito (s) de sentido que pretende sejam percebidos pelo ouvinte/leitor e o que afeta esta percepção. E quando são estudados aspectos textuais da língua estamos estudando como esses recursos funcionam na interação comunicativa (TRAVAGLIA, 2003, p. 45).

Ao que explicita Travaglia (2003), esta é uma perspectiva que não divide a língua em aspectos gramaticais e textuais, como se fossem duas coisas distintas e sem relação, que se estrutura apenas no aspecto formal da identificação e classificação de unidades e estruturas da língua, deixando de lado a outra parte da gramática, que é a do funcionamento da língua em textos que produzem efeitos de sentido, permitindo a comunicação em situações concretas de interação comunicativa. Uma perspectiva de ensino que veja que a gramática é tudo o que afeta a produção de sentidos por meio de textos da língua é muito mais pertinente uma vez que prepara o aluno para a vida, capacitando-o a empregar de maneira adequada o maior número possível de recursos da língua e conseqüentemente proporcionando ao aprendiz maior traquejo com a linguagem dentro da sociedade e cultura a que se liga sua língua.

Adotar tal postura implica assumir a concepção de linguagem interacionista e necessariamente conceber a gramática como o conjunto das regras as quais o usuário aprendeu e que delas faz uso ao falar, pois a chamada gramática internalizada é a base do

que se chama de competência gramatical ou lingüística do usuário da língua, por não atuar somente no nível da frase, como também fazendo uso da língua através de textos nas diferentes situações de interação comunicativa, os princípios que regem a conversação e outros.

O que queremos é que fique claro que o usuário da língua precisa saber (e sabe) muito mais do que apenas as regras de construção de frases para ter uma competência comunicativa e que faz parte da gramática da língua muito mais do que aquilo de que a teoria lingüística trata ao estudar os elementos da fonologia e da fonética, da morfologia e da sintaxe (TRAVAGLIA, 1996, p. 30).

Conceber o ensino dessa forma, na ótica de Travaglia (1996), é conceber a língua não de uma maneira única e invariável, e sim como um conjunto de diversidades que são usadas por uma sociedade, conforme exigir a situação de interação comunicativa em que se encontrar o falante da língua. Logo, a gramática não é algo a serviço do aluno para que se aproprie de regras a fim de usá-las, pois ele já tem esse saber internalizado. O que existe são inadequações lingüísticas dependendo do contexto em que o ato comunicativo se insira.

Dessa maneira, se a gramática é um suporte na qual se configura o texto e deve auxiliar o desenvolvimento da capacidade comunicativa do aluno, observa Kraemer (2003) que aplicar novas teorias e enveredar-se pelos domínios da gramática do texto/discurso parece ser o caminho mais percorrido, porque, como explicita Koch (2003), é, com certeza, a Lingüística Textual que poderá oferecer ao professor subsídios indispensáveis para a realização do trabalho de formação de leitores e escritores competentes, uma vez que cabe a ela o estudo dos recursos lingüísticos e condições discursivas que presidem à construção da textualidade e, em decorrência, à produção textual dos sentidos. Assim, postula a autora ser necessário que os produtores de texto dominem uma série de estratégias tais como as de organização da informação e estruturação textual como retroação e progressão, remissão ou referência textual, estratégias metaformativas, isto é, repetições, parafraseamentos, correções, estratégias argumentativas, tomando a título de exemplificação a referência por expressões nominais definidas, o uso de operadores ou conectores argumentativos, modalizadores, índices de pressuposição ou de avaliação, uso argumentativo dos tempos verbais, a seleção lexical e o inter-relacionamento de campos lexicais, a argumentação por autoridade polifônica, entre outras, e também o contexto que abrange além do co-texto, a situação de interação mais imediata, mediata – entorno sócio-político-cultural e o contexto cognitivo dos interlocutores.

Essa visão, como se verifica em Vilela e Koch (2001), resulta de concepções importantes como as da Teoria da Enunciação, da Teoria dos Atos de Fala, da Teoria da Atividade Verbal e da Pragmática Conversacional. É a partir desses fundamentos que a unidade básica de estudo da língua passa a ser o texto. Dessa maneira, o conceito de texto, os processos de construção textuais, os gêneros e seqüências textuais e a coerência textual são aspectos básicos que alicerçam a gramática do texto/discurso.

Embora a Lingüística Textual ofereça meios para um estudo contextualizado acerca dos aspectos gramaticais, de modo a efetivar a prática de análise lingüística, a reflexão a seguir mostra o peso que ainda exerce, no ensino, a força da tradição.

4.3 GRAMÁTICA: TRADIÇÃO X COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

Se o objetivo do ensino de língua materna é oportunizar ao aluno e domínio do dialeto padrão, o que parece caótico, na visão de Geraldi (1997b), é o predomínio de um ensino de metalinguagem nas escolas para alunos que se quer dominem a variedade culta da língua.

A respeito disso, Neves (2003) observa que não é exatamente pelos gramáticos que a valorização da boa linguagem é mantida hoje, e sim pelo povo que tem fascínio pela boa linguagem. “É a própria comunidade que, sempre com olhos no estrato social em que cada um de seus membros possa situar-se, busca adequar sua linguagem a padrões prestigiados, e, para isso, busca lições explícitas sobre esses padrões” (NEVES, 2003, p. 35).

Isso é a força da tradição sustentadora de um padrão tido como modelar que influencia uma sociedade. Na sociedade européia, a francesa, especialmente, que foi parâmetro da cultura ocidental, a boa linguagem foi a da corte que refletia a dos grandes escritores. A partir desse momento (cf. Neves, 2003), em todo o Ocidente, o conceito de bom uso se vinculou aos padrões escritos modelares. Logo, conhecer língua, na visão leiga, é conhecer a norma, as prescrições, o uso correto e saber explicar os desvios e os acertos. Tal concepção encontra-se tão enraizada culturalmente falando que, para Neves, lingüista algum nunca terá grande popularidade quanto um professor de Português que se expuser como aquele que sabe indicar tudo o que se deve e o que não se deve dizer.

É desse âmbito cultural que vem a autoridade para dizer o que é bom, o que é desejável, para conferir prestígio a determinados usos ou conjuntos de usos desconsiderando que todas as variantes de uma língua têm a complexidade suficiente para cumprir as funções a que se destinam. No Brasil, a fonte de fixação de padrões estava submetida a uma coroa

européia e por isso caracteriza-se como reprodutora de certos costumes e diretrizes, em todas as suas manifestações de cultura.

Nesse sentido, a escola, no seu papel de guardiã institucional dos valores tradicionais, manteve o culto do tradicional e do elevado para prevenir a corrupção lingüística e um meio de cumprir tal papel trouxe um ritual imprescindível à legitimação das aulas de Português: o treinamento do uso da língua via repetição de exercícios, explicitação de normas e de metalinguagem.

Concordo com o questionamento de Neves (2003), pois será que para escrever e falar bem é necessário e adequado partirmos para uma série de aulinhas de treinamento, depois um exame de habilitação e ao final, a concessão de uma carteira de escrevinhador?

É necessário revisar, as concepções que formamos enquanto estivemos sentados nos bancos escolares:

- a) A gramática de uma língua em funcionamento não tem regras rígidas de aplicação como nos fizeram crer. E, para o uso da língua nativa, de modo nenhum ocorre que o falante primeiro precise estudar as “regras” que a disciplina gramatical lhe oferece em manuais escritos por eleitos. Qualquer falante nativo de uma língua é competente para produzir e entender enunciados dessa língua, num amadurecimento natural. Eficiência e excelência são outra conversa, mas isso a nossa disciplina gramatical em voga também não ensina. Ninguém que tenha estudado todo o quadro de entidades e as definições oferecidas pelos manuais terá passado, simplesmente por isso, a falar ou escrever melhor.
- b) A gramática acionada naturalmente pelo falante de uma língua para organizar sua linguagem não a limita à estrutura de uma oração ou de um período. Esse é o limite de apenas um tipo de estrutura.
- c) A gramática não é uma disciplina que se deva colocar externamente à língua em funcionamento, e que se resolva na proposta de uma simples taxonomia instituída no plano lógico ou no plano estrutural, independentemente do uso. Ela não é esquema adrede organizado, independente dos atos de interação lingüística, das funções que se cumprem no uso da linguagem, dos significados que se obtêm (NEVES, 2003, p. 79).

O tratamento escolar da gramática deve respeitar a natureza da linguagem, sempre atizada para a produção de sentidos. A gramática disciplina não deve ser vista distorcidamente maior do que seu criador – a gramática organização – e a metalinguagem pôr-se a engolir a linguagem que lhe deu nascimento e estatuto. Desse modo, “cabe à escola dar a vivência plena da língua materna” e ainda “capacitar o aluno a produzir enunciados adequados eficientes”, melhores”, nas diversas situações de discurso, enfim, nas diversas modalidades de uso” (NEVES, 2003, p. 94),

abrindo caminhos para o desenvolvimento da competência comunicativa do seu aprendiz, para o uso da contrapalavra, da atitude responsiva ativa.

O que tem ocorrido nas escolas é um conflito com a gramática ensinada, porque ele nem é normativa – para guiar a correção – nem vai ao texto, favorecendo assim um melhor desempenho do uso lingüístico.

A pesquisa realizada por Neves (1990) mostra que os professores foram instados para uma crítica dos valores da gramática tradicional. Em função disso, eles têm procurado dar aulas de gramática não-normativa, reduzindo suas aulas a uma simples exposição de taxonomia. Apesar de verificarem que a gramática que ensinam não contribui para a finalidade de escrever melhor, mantêm-na como um ritual imprescindível à legitimação de seu papel.

Na visão de Neves (2003), o que falta nas escolas é instaurar um processo de reflexão sobre a linguagem, isto é, preconizar um tratamento da gramática que vise ao uso lingüístico. Assim, não só o estudioso da língua como também o falante comum, conduzido na reflexão sobre o uso da linguagem, vai poder orientar-se para a utilização eficiente dos recursos do processamento discursivo e conseqüentemente chegar a uma sistematização dos fatos da língua legitimada pelo efetivo funcionamento da linguagem.

Mas esta não é uma tarefa simples, existe aí um grande complicador: a falta de considerar-se o que representa o uso da linguagem, a produção discursiva, a criação e a recepção de textos. “O que falseia a proposição pura e simples de um esquema como esse apresentado como se refletisse a ‘comunicação’ humana, é que o uso da linguagem é, basicamente, o cumprimento das funções”, de modo que

[...] não é necessário adotar-se particularmente nenhum dos elencos já propostos para as ‘funções da linguagem’ como os de Bühler, Jakobson, Halliday para assegurar que, no uso lingüístico, sempre se preenchem funções e que especialmente na escola – por excelência um espaço de troca – é o real funcionamento da linguagem que tem de estar no centro das ações (NEVES, 2003, p. 115).

Sob essa ótica, se se pretende que os falantes tenham o domínio pleno da competência comunicativa, o que se espera é que eles exerçam sua capacidade natural de falantes, que obtenham o domínio da língua particular que falam e que, durante suas atividades interlocutivas, eles consigam recuperar por meio das interpretações, e, na melhor medida possível, as intenções, pois essa é a meta de eficiência do processamento da interação verbal.

Diante disso, não é a homogeneidade que se tem de buscar no exercício de uma atividade reflexiva sobre a linguagem, estabelecida no uso lingüístico considerado modelar, mas a heterogeneidade, que a constitui, pois a língua é um sistema eminentemente variável.

Não se pode esquecer que a sociolingüística orienta que, no funcionamento da linguagem em comunidade, o uso lingüístico deve estabelecer os padrões e não os padrões se imporem ao uso.

Assim, é partindo do todo da interlocução que a análise lingüística se torna legítima, e, mesmo possível, porque “ensinar eficientemente a língua – e portanto, a gramática – é, acima de tudo, proporcionar e conduzir a reflexão sobre o funcionamento da linguagem de uma maneira, afinal, óbvia: indo pelo uso lingüístico, para chegar aos resultados de sentido” (NEVES, 2002, p. 52).

Desenvolver a competência comunicativa do falante é prepará-lo para ser bem-sucedido na interação, para jogar o “jogo”:

É levar alguém a agir, se era isso o que o falante pretendia (agir do modo como ele pretendia), é fazer alguém acreditar se isso era o necessário no momento (e, como, o que está em questão não é a ética, podemos até dizer: acreditar ‘entendendo’, se isso convinha, ou até acreditar ‘não entendendo’, se era o que convinha), e assim por diante; ou é, afinal, por exemplo, obter apenas fruição do interlocutor, se a predominância da ‘função poética’ era pretendida (NEVES, 2002, p. 54).

Nesse sentido, considerando a natureza da interação verbal, a gramática cumpre o seu papel no estabelecimento do circuito de comunicação. É papel da escola levar o aluno à compreensão disso, a fim de que ele aprenda a refletir sobre a própria atividade de compor enunciados e assim se aproprie das regras da gramática de sua língua (cf. Neves, 2002).

É preciso ressaltar que, embora estejamos vivendo um momento ricamente teórico, alterar um processo de ensino enraizado nas concepções de ensino de língua, linguagem e de gramática fundamentado na linguagem como expressão do pensamento e instrumento de comunicação e suas conseqüentes abordagens gramaticais não é uma tarefa simples. O interacionismo ainda é uma abordagem nova de linguagem, o que supõe um tempo maior para a sua internalização. Talvez isso explique a predominância do ensino tradicional. Entretanto, é importante lembrar que a Lingüística Aplicada tem contribuído para alterações significativas no interior da sala de aula.

5 A TEORIA E A PRÁTICA: ONDE SE ENCONTRAM OU SE AFASTAM

[...] Quem ensina poderia abrir sua explicação monológica à participação de alunos e alunas, instigando-os à descoberta, antes orquestrando do que silenciando as vozes dos aprendizes.

(Edwiges Zaccur)

Neste capítulo, discuto as concepções de língua, linguagem e gramática dos professores formadores. Para isso, observei e relatei 10h/aulas dos professores A, B, C, D e E. São critérios de análise o conteúdo trabalhado em sala, a abordagem teórica a ele dispensada, o tipo de aula – expositiva ou interativa – bem como as concepções de língua, linguagem e de gramática. Na primeira parte, apresento as ementas e os relatos que totalizaram 10 horas/aulas observadas no Curso. Na segunda, realizo a análise das aulas conforme os critérios acima mencionados e também analiso a bibliografia presente nas ementas das disciplinas dos professores sujeitos com o intuito de verificar se a bibliografia usada é estruturalista ou interacionista. Quando necessário, também recorro aos objetivos e programas das disciplinas contemplados nas ementas, como suporte de análise dessas aulas. Na terceira parte, apresento uma sistematização das características das aulas dos professores, que são comuns à formação do Curso.

5.1 RELATO DAS AULAS OBSERVADAS

5.1.1 Língua Portuguesa I – primeiro ano do curso de Letras – turma 1 – professor A

Quadro 1 – Ementa da disciplina Língua Portuguesa I

<p>1. EMENTA Teoria e prática de produção e leitura de textos nas diferentes modalidades discursivas.</p> <p>2. OBJETIVO Desenvolver através da análise e da redação de textos as habilidades de uso da linguagem oral e escrita, dentro dos padrões mínimos do discurso científico, literário e referencial.</p> <p>3. PROGRAMA 1. Teoria da comunicação 1.1. Língua 1.2. Linguagem 1.3. Código 1.4. Conotação e denotação.</p> <p>2. Frase, tópico frasal, estrutura do parágrafo.</p>

- 3. Tipologia textual
 - 3.1. Conceito de texto
 - 3.2. Descrição
 - 3.3. Narração
 - 3.4. Dissertação.
- 4. Persuasão e argumentação
 - 4.1. Estratégias de argumentação.
- 5. Produção e compreensão de textos
 - 5.1. Estratégias de leitura
 - 5.2. Estratégias de coesão e coerência textuais
 - 5.3. Paráfrase – resumo – resenha – relatórios e outros.

4. BIBLIOGRAFIA

- ABREU, Antonio Suárez. *Curso de Redação*. São Paulo: Atica, 1989.
- ANDRADE, Maria de & HENRIQUE, Antonio. *Língua Portuguesa/Noções básicas para cursos superiores*. São Paulo: Atlas, 1989.
- ANDRÉ, Hildebrando A. de. *Curso de Redação*. São Paulo: Moderna, 1989.
- BARBOSA, Severino Antônio M. e AMARAL, Emília. *Escrever e desvendar o mundo*. (A linguagem criadora e o pensamento lógico) Campinas: Papyrus, 1986.
- BELINE, Ana Helena Cizatto. *A dissertação*. São Paulo: Ática, 1988.
- BLINKSTEIN, Izidoro. *Técnicas de comunicação escrita*. São Paulo: Ática, 1988.
- BOAVENTURA, Ediveldo. *Como ordenar as idéias*. 3 ed. São Paulo: Ática, 1993.
- CITELLI, Adilson. *Linguagem e persuasão*. 9 ed. São Paulo: Ática, 1988.
- _____. *O texto argumentativo*. São Paulo: Scipione, 1994.
- CUNHA, Celso & CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- FARACO, Carlos Alberto & TEZZA, Cristóvão. *Prática de texto/Língua portuguesa para nossos estudantes*. Petrópolis: Vozes, 1992.
- FARACO, Carlos Emílio. *Para gostar de escrever*. São Paulo: Ática, 1984.
- FÁVERO, Leonor Lopes. *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Ática, 1991.
- FAULSTICH, E. L. J. *Como ler, entender e redigir um texto*. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- GANCHO, Cândida Vilares. *Como analisar narrativas*. 2 ed. São Paulo: Ática, 1993.
- GARCIA, Othon. *Comunicação em prosa moderna*. 16 ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1978.
- GUIMARÃES, Elisa. *A articulação do texto*. São Paulo: Ática, 1990.
- INFANTE, Ulisses. *Do texto ao texto*. Curso Prático de Leitura e redação. São Paulo: Scipione, 1991.
- JACOBSON, Roman. *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1969.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1989.
- _____. & TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 1990.
- MACIEL, Carlos. *A explicação de textos*. Belo Horizonte: Fundação Cultural, 1984.
- MANDRYK, David e FARACO, Carlos Alberto. *Prática de redação para estudantes universitários*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1988.
- MEDEIROS, João Bosco. *Comunicação científica com a prática de fichamentos, resumos, resenhas*. São Paulo: Atlas, 1991.
- MENEGASSI, Renilson José. *Confronto entre abordagens de leitura*. Dissertação de mestrado. UFSC. Florianópolis, 1990.
- PIMENTEL, Edith. *O português popular escrito*. São Paulo: Contexto.
- PLATÃO, F. S. & FIORIN, J. Luiz. *Para entender o texto*. São Paulo: Saraiva, 1989.
- SERAFINI, Maria Tereza. *Como escrever texto*. 2 ed. São Paulo: Globo, 1985.
- SILVA, Maria Alda Lorja Soares. *Iniciação à comunicação oral e escrita*. Lisboa: Presença, 1986.
- SIQUEIRA, J. Hilton de. *O texto*. São Paulo: Selinunte, 1990.
- _____. *Organização textual da narrativa*. São Paulo: Selinunte, 1992.
- SOARES, Magda Becker & CAMPOS, Edson Nascimento. *Técnica de redação*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1983.
- VAL, Maria da Graça Costa. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- VANOYE, Francis. *Usos da linguagem – problemas e técnicas na produção oral e escrita*. São Paulo: Martins Afonso, 1986.

1 O professor aqui identificado como *A* continua o trabalho já iniciado sobre as funções da
2 linguagem. Lembra com os alunos um artigo, texto de cunho científico, que estão
3 desenvolvendo em outra disciplina – Lingüística I.

4 “O *quê?* é o assunto, a referência”. Explica que o assunto coloca em sintonia o eu e o tu.
5 Por isso, é referencial. “Nos textos científicos, o assunto deve ser o foco”. Pergunta aos alunos
6 qual a função predominante no texto argumentativo. Os alunos respondem que é a referencial. *A*
7 concorda e complementa dizendo que a função referencial focaliza o assunto e o tema. Ela se
8 expande quando aborda um conceito, uma explicação. Pergunta o que é a função metalingüística.
9 Os alunos dizem ser a que usa a linguagem para falar dela mesma. *A* cita como exemplo a
10 linguagem do dicionário e a da história. Continua explorando as funções e escreve no quadro as
11 frases “Fique quieta agora, menina!” e “Fique quieta agora, menina do cabelo de ouro!”. Pergunta
12 qual é a função predominante em cada uma. Na primeira, os alunos respondem ser a apelativa; na
13 segunda, demonstram dúvida entre a poética e a apelativa ou conativa. *A* salienta a presença da
14 função poética, quando se diz “do cabelo de ouro”, mas acrescenta que a linguagem é direcionada
15 a um *tu*, à menina, por isso é predominantemente apelativa ou conativa. *A* orienta que os alunos
16 leiam um capítulo do livro de Vanoye, e “O Texto Publicitário” de Nely Carvalho, e solicita que
17 tragam na próxima aula textos diversos, como receitas, panfletos, bulas de remédios e outros que
18 achassem interessantes, para lerem em sala de aula.

19 Nas aulas seguintes, com os textos trazidos pelos alunos, a professora propõe que
20 sublinhem as formas verbais. Os alunos se mostram confusos. *A* lê com eles uma receita.
21 Pergunta como as informações estão organizadas no texto. Os alunos respondem que primeiro são
22 apresentados os ingredientes e depois o modo de se fazer o bolo, o doce etc. Então, *A* solicita que
23 observem o emprego dos verbos, quanto ao tempo e ao modo. Os alunos não respondem e *A*
24 mostra que se apresentam no modo imperativo: “junte os ingredientes, acrescente, tempere.” Eles
25 respondem que o texto se caracteriza pela função apelativa ou conativa. Em seguida, um aluno
26 apresenta um texto retirado de um folheto: “Conquista se faz todos os dias. No dia dos
27 namorados, dê Racco”. *A* faz a mesma análise com os alunos. Depois comenta sobre as orações
28 Pai Nosso e Santo Anjo, e pede que os alunos analisem a função da linguagem predominante
29 nelas. Feito isso, cita o texto argumentativo para exemplificar que a argumentação está atrelada a
30 todas as funções de linguagem. Solicita que tragam outros tipos de textos, como receitas
31 culinárias, letras de músicas, bulas de remédios, textos de jornais, revistas, propagandas, para
32 continuarem o estudo do assunto nas próximas aulas.

33 Uma vez que *A* estava trabalhando as funções da linguagem, pediu que os alunos
34 circulassem no texto os verbos, os substantivos, a pontuação, para verificarem, na superfície do
35 texto, as pistas que apontam as funções de linguagem e qual a predominante no texto escolhido.
36 Ela pergunta aos alunos qual ou quais desses elementos predominam no texto; se eles determinam

37 a função textual, e, caso isso ocorra, qual delas. Pergunta ainda se o autor do texto pretendeu
38 deixar em evidência uma das funções, se há uma delas em evidência, e se seu objetivo era, por
39 exemplo, convencer, informar etc. A professora pergunta se há predomínio de verbos. Um aluno
40 responde que sim. A questiona se os verbos indicam fatos ou estados, e explica que o particípio
41 funciona normalmente com função adjetiva e coloca em evidência o substantivo. Passa para as
42 bulas de remédio, quanto às informações ao paciente. “Qual a função predominante?” - pergunta.
43 “O título é uma pista”, explica. “Se ele cumpre a função de título, indica a função referencial, põe
44 em evidência o assunto”. E salienta: “em todo texto que se diz referencial tem que haver o
45 predomínio dos substantivos. Há uma escolha das palavras para denotar o que se pretende”. A
46 professora pergunta para os alunos o que o gerúndio indica, e algumas alunas dizem que se trata
47 de uma ação que está acontecendo. A *prosegue e* explica que “na narrativa, a ação é marcada
48 pelos verbos no pretérito perfeito”. E complementa: “o verbo é uma pista altamente importante no
49 texto. A pontuação também é importante (pontos de exclamação, vírgula), assim como a
50 verificação dos períodos (se são simples ou compostos), a concordância. Todos esses elementos
51 devem ser observados sem perder o foco da função de linguagem que o texto deve evidenciar. Se
52 o verbo está no imperativo, a força está mais no verbo, na ação, no fato. A função de linguagem é,
53 portanto, conativa”. “Não faça isso”. “Siga a orientação do seu médico”. “Não tome mais do que
54 a dose indica”. A professora salienta que na bula de remédios há a função referencial (assunto) e a
55 função conativa (age sobre o leitor). Explica para os alunos que as bulas são feitas para o médico,
56 pois a linguagem usada pertence ao campo da medicina. Observa que a linguagem de um texto
57 deve estar adequada ao leitor a que se destina, e chama a atenção dos alunos para o fato de que
58 “não existe linguagem errada e sim uma linguagem direcionada a um leitor específico”. Diante
59 disso, a professora pergunta aos alunos: “geralmente as cozinheiras são pessoas instruídas?” Os
60 alunos participam dizendo que não. “Por isso” - completa a professora - “a linguagem culinária
61 tem um caráter mais simples, pois é adequada a esse tipo de leitor”. Novamente ela observa, com
62 os alunos, que o uso de verbos indica preferencialmente fatos. “A bula tem poucos verbos e mais
63 substantivos e adjetivos. Todas essas questões interferem na produção de um texto e, por isso,
64 devem ser analisadas”. A pergunta aos alunos se eles têm alguma dúvida com relação à gramática,
65 especificamente sobre o uso dos verbos ou outras questões, e diz que ela vai explicar o conteúdo
66 gramatical a partir do que eles apresentarem como dúvida. Os alunos perguntam novamente sobre
67 a função referencial. A professora explica: “A função referencial centra-se no texto cujo objetivo
68 é informar. O texto dissertativo é um exemplo disso, pois apresenta informações. A bula é
69 tipologicamente um texto argumentativo, mas nela predominam as funções conativa e referencial.
70 “E conativa por quê?” - pergunta aos alunos. Eles respondem: “Porque a conativa está centrada no
71 tu”. A professora expande o assunto e escreve um exemplo no quadro: “A liberdade é uma
72 pérola”. Questiona se o conceito de liberdade foi usado de forma natural. Os alunos respondem se

73 tratar de uma metáfora. *A* pergunta sobre o verbo, e mostra aos alunos que se trata de um estado.
74 Depois explicita que o substantivo está com função adjetiva e, portanto, funcionando como
75 predicativo. “A aproximação dos termos *liberdade* e *pérola* leva à substituição de um termo por
76 outro, tirando a denotação da linguagem e passando para a conotação”. Os alunos perguntam se a
77 função não é emotiva, porque o autor expressa o que vê, denotando subjetividade. A professora
78 explica que não, pois a função emotiva centra-se nos sentimentos. Nesse exemplo, a linguagem é
79 poética, pois há uma elaboração da linguagem. Pergunta aos alunos qual é o assunto da frase. Os
80 alunos respondem: “a liberdade”. Ela questiona novamente se o termo liberdade é o que os alunos
81 entendem por liberdade metalingüisticamente. Eles respondem que não. Ela complementa que
82 foge da lógica, é trabalhado poeticamente. Chama a atenção dos alunos, no sentido de que toda
83 linguagem, em princípio, apresenta a função referencial, e diz que o modo como é trabalhada é
84 que vai determinar sua expansão e elaborar a função predominante. Diz ainda que, para
85 compreender as funções, é preciso refletir sobre o texto lido. A aula foi desenvolvida com os
86 alunos organizados em grupos.

87 Na aula seguinte, *A* pede um texto trazido por algum aluno. Lê um editorial e pergunta
88 qual é o assunto, o tema e o enfoque temático. Os alunos não respondem. *A* questiona como
89 podem encontrar isso texto, e diz: “O título é uma pista, pois deve contemplar o assunto e o
90 tema”. Alerta que observem os tipos de textos, porque nos jornalísticos, nem sempre isso
91 acontece. O título, conforme *A*, pode ser metafórico e até enganoso. Para encontrar o enfoque
92 temático, mostra a estratégia de sublinhar idéias repetitivas no texto. Discute com os alunos o
93 assunto do editorial lido anteriormente. Pensando na organização do texto argumentativo, objetivo
94 da sua discussão, comenta com os alunos sobre o importante papel dos elementos coesivos na
95 construção da coerência. Pergunta o que Cítelli, autor já indicado para leitura em aulas anteriores,
96 diz a respeito da introdução, e o que eles entenderam por exórdio. Uma aluna responde: “algo
97 ligado à contextualização”. *A* complementa: “situacionalidade e contextualidade”. Na aula
98 seguinte, *A* retoma a análise de textos. Para isso, trouxe uma notícia jornalística. Após a leitura
99 feita pelos alunos, realiza com eles um levantamento acerca do contexto de produção da notícia,
100 das características do jornal onde foi publicada, do público-alvo, da frequência das edições e do
101 valor por exemplar. Depois, inicia uma discussão sobre o conteúdo da notícia. Pergunta aos
102 alunos sobre a informação transmitida no texto. Eles respondem. *A* faz perguntas relacionadas às
103 marcas lingüísticas textuais, às pistas que ligam suas partes, aos mecanismos de coesão mais
104 utilizados no seu desenvolvimento, à organização das frases, de modo que os alunos percebessem
105 as relações de sentido estabelecidas entre os parágrafos, e desses com o texto todo. Observa com
106 os alunos se as formas lingüísticas usadas pelo autor são pertinentes à situação comunicativa em
107 que o texto está inserido. Durante a análise, *A* direciona as perguntas de modo que os aprendizes
108 construam o sentido do texto, alcançando, assim, sua interpretação.

5.1.1.1 Análise

A partir do relato da aula de Língua Portuguesa I, do qual depreendo a interpretação, é possível inferir que a metodologia que embasa o ensino do professor *A* fundamenta-se na concepção interacionista de linguagem. Ora de forma expositiva, ora com a participação da turma, *A* faz em suas aulas uma amostragem dos recursos lingüísticos como, por exemplo, os substantivos, verbos, adjetivos, bem como o predomínio de um ou mais desses elementos lingüísticos usados em momentos específicos de comunicação, para se atingir a função da linguagem desejada, ou seja, informar, convencer, argumentar (Linhas 33-45; 51-55). O encaminhamento da atividade proposta mostra uma concepção histórica de homem e de texto, isto é, aquele que usa a linguagem como meio de interação e que, portanto, a percebe como produto da vida social.

Ao solicitar que tragam outros tipos de textos, como receitas culinárias, letras de músicas, bula de remédios, textos de jornais, revistas, propagandas (linhas 30-32; 31-33), *A* parte do uso de textos sociais, gêneros diversos, que estão presentes diariamente na vida do aluno. Evidencia, portanto, nessa prática, uma concepção de ensino de Língua Materna, que fundamentada no texto, enfatiza a reflexão a respeito dos efeitos de sentido que os recursos lingüísticos, quando bem empregados, provocam no discurso. Em outras palavras, *A* mostra que a linguagem se realiza no próprio uso. Logo, é funcional. Daí, emerge a necessidade de ensinar a gramática aos alunos, de fazê-los observar a sua importância no aspecto formal no texto, como o uso de verbos, substantivos, a pontuação, uma vez que são pistas importantes para chegarem à função ou às funções marcadas no texto (linhas 19, 25; 42 e 48). E isso é possível quando se conhece, por exemplo, o papel que as classes gramaticais exercem separadamente para depois verificá-las num contexto. Porém, *A* não o faz de forma imposta e descontextualizada, mas considerando a necessidade trazida pelo aluno sobre um determinado ponto gramatical e também sobre o que ele, como professor, julgar necessário ser conhecido e dominado pelo aluno que cursa o primeiro ano do curso de Letras – *O título é uma pista, explica, se ele cumpre a função de título, indica a função referencial, põe em evidência o assunto* (Linhas 43-44).

Assim, as aulas de *A* se apóiam no eixo de ensino Uso-Reflexão-Uso proposto pelos PCN (Brasil, 1988). Para fazê-los chegar à reflexão do uso da linguagem, *A* realiza antes a prática de leitura e análise de texto. (Linhas 16-18; 21; 45-47). Por meio das questões que levanta com os alunos, no tratamento das funções da linguagem, é possível perceber a preocupação em torná-los leitores e autores críticos, fazê-los notar a interferência desses

elementos na prática de produção de textos. Esses conhecimentos são exigidos por *A*, principalmente, na elaboração de artigos, atividade exercida com razoável frequência no primeiro ano – *Relembra com os alunos um artigo que estão fazendo em outra disciplina* (linha 2). *A* realiza um trabalho interdisciplinar com o professor responsável pela disciplina Lingüística I. Sua tarefa é auxiliar os alunos quanto ao desenvolvimento do texto, enfocando a forma como responsável pela clareza do conteúdo, enquanto o do professor de Lingüística I é a de acompanhá-los no aprofundamento do conteúdo. Desse modo, os futuros professores, ao vivenciarem esse trabalho conjunto, acabam recebendo uma importante noção do que seja fazer análise lingüística, devido ao trabalho que envolve leitura, reflexão, escrita, revisão, reescrita. No entanto, quando *A* delimita que sua tarefa é focar a forma como responsável pela clareza do conteúdo, tem-se aí uma fragmentação do ensino da produção textual, uma vez que ressalta Bakhtin (1992) que conteúdo e forma devem caminhar juntos. Nesse sentido, ao se produzir uma aula interacionista, nem sempre é possível descaracterizar a formação tradicional que o professor traz em sua história de vida. E isso não deve ser visto como negativo, já que uma boa parte dos professores que compõe o quadro de ensino recebeu uma formação tradicional.

Nessa perspectiva, a aula do professor *A* corresponde ao que o documento oficial, PCN, preconiza a respeito do ensino de gramática:

Quando se toma o texto como unidade de ensino, os aspectos a serem tematizados não se referem somente à dimensão gramatical. Há conteúdos relacionados às dimensões pragmática e semântica da linguagem, que por serem inerentes à própria atividade discursiva, precisam, na escola, ser tratados de maneira articulada e simultânea no desenvolvimento das práticas de produção e recepção de textos (BRASIL, 1998, p. 78-80).

A abordagem dos conteúdos gramaticais é feita na perspectiva funcionalista, como observa Neves (2003). *A* mostra aos alunos que a tessitura de texto é uma questão de gramática. Isso é explicitado principalmente nas últimas aulas a que assisti quando trabalhou a notícia, ao fazer com os aprendizes a análise acerca – *do contexto de produção da notícia [...] as marcas lingüísticas textuais, as pistas que ligam suas partes, os mecanismos de coesão mais utilizados no seu desenvolvimento, a organização das frases [...] as relações de sentido estabelecidos entre os parágrafos e destes com o texto todo [...] de modo que os aprendizes construam o sentido do texto.* (Linhas 91-108) As atividades partem do uso para a reflexão: lingüística – como a leitura de textos; epilingüísticas, quando reflete sobre as condições de produção do texto e as pistas que podem evidenciá-las; metalingüística – pistas, registros

lexicais, mecanismos coesivos que ligam as suas partes, organização das frases, sobre a estrutura.

A postura de *A* frente ao estudo do texto e da gramática parece revelar uma concepção de ensino que não os vê desvinculadamente, evidenciando a gramática como a própria língua em uso, afinal

Tudo o que é gramatical é textual e, vice-versa, que tudo o que é textual é gramatical. Assim, quando se estudam aspectos gramaticais de uma língua, estão sendo estudados os recursos de que a língua dispõe para que o falante/escritor constitua seus textos para produzir o(s) efeito(s) de sentido que pretende sejam percebidos pelo ouvinte/leitor e o que afeta esta percepção. E quando são estudados aspectos textuais da língua estamos estudando como esses recursos funcionam na interação comunicativa (TRAVAGLIA, 2003, p. 45).

Nas aulas de Língua Portuguesa I, a internalização do ensino de gramática é resultado do processo de transformação interna ocorrido ao longo do seu desenvolvimento, uma vez que a “internalização das formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signo”(VYGOTSKY, 1988, p. 65).

O processo de internalização dos conteúdos gramaticais, que se inicia antes do primeiro ano de vida da criança, ganhando força mais tarde nos ensinos Fundamental e Médio, bem como com a incorporação da ideologia cristalizada na nossa Sociedade, ou seja, a de que ensinar língua é ensinar gramática, nas aulas de *A*, ocorre do social para o individual. A interação ocorrida não só nas discussões entre professor – aluno – como também a abordagem de caráter funcional dispensada ao conteúdo mostram isso. Como propõe Bakhtin (1992), aqui conteúdo e forma caminham juntos. Explicam os PCN (Brasil, 1988) que os aspectos gramaticais a serem ensinados devem surgir dos alunos e devem ser sanados, à medida que contribuírem para uma evolução significativa dos textos e os alunos demonstrarem capacidade para suprirem suas dúvidas.

É interessante observar que a bibliografia que ancora a ementa da disciplina perpassa pelo viés estruturalista. Comprovo isso ao registrar autores como: Antonio Suárez Abreu, Adilson Citelli, Othon Garcia, João Bosco Medeiros, Edivaldo Boaventura, Hildebrando André, Ana Helena Cizatto Beline, Maria de Andrade e Antônio Henrique, Severino Antônio M. Barbosa e Emília Amaral, Izidoro Blinkstein, Celso Cunha e Lindley Cintra (gramática tradicional), David Mandryk e Carlos Alberto Faraco, Edith Pimentel, Magda Becker Soares e Edson Nascimento Campos, Maria Tereza Serafini. Alguns funcionalistas: Francis Vanoye e

Roman Jakobson. E outros da Lingüística Textual: Leonor Lopes Fávero, Ingedore G. Vilhaça Koch, Luiz Carlos Travaglia, J. Hilton de Siqueira, e uma bibliografia da Lingüística Aplicada: Renilson José Menegassi. Nem por isso o professor *A* desconsidera a abordagem funcional de linguagem. Aliás, o maior número de referências estruturalistas e/ou tradicionais se faz presente justamente pelo papel que ocupam no ensino. Não há como escrever um texto, por exemplo, sem considerar a sua forma, a não ser que se queira dar-lhe um tom surrealista. Não é possível classificar uma palavra sem antes categorizá-la. É a ordem natural das coisas. Além de tudo, a bibliografia é pertinente com a disciplina a que se refere: Língua Portuguesa I – Expressão escrita e compreensão de texto.

Por isso, torna-se possível sintetizar no quadro que segue as características das aulas de *A*.

Quadro 2 – Características das aulas observadas do professor *A*

- Toma a língua como prática social e instrumento de interação;
- Introduz o estudo dos gêneros e das tipologias textuais;
- Enfatiza a reflexão lingüística, epilingüística e metalingüística;
- Reporta-se à gramática funcional;
- Enfatiza a produção de texto, porém fragmenta o seu ensino, ao focar o aspecto fomal;
- Realiza um trabalho interdisciplinar;
- Aborda o ensino funcionalista/interacionista.

5.1.2 Língua Portuguesa II: Morfossintaxe – segundo ano do curso de Letras – turma 2 – professor *B*

Quadro 3 – Ementa da disciplina Língua Portuguesa II

- 1. EMENTA**
Estudo da morfologia e de aspectos da sintaxe da língua portuguesa.
- 2. OBJETIVOS**
 1. Estudar os sintagmas nominais e verbais em sua configuração morfossintática.
 2. Levar o aluno a efetuar a análise dos sintagmas em frases e textos.
 3. Levar o aluno a produzir trabalhos de pesquisa e análise textual morfossintática, com base nos padrões mínimos de exigência do discurso científico.
- 3. PROGRAMA**
 1. Introdução à morfossintaxe.
 2. Estrutura e formação das palavras.
 - 2.1. Elementos mórficos.
 - 2.2 Derivação, composição e outros processos.

3. Classe de palavras;
 - 3.1. substantivo;
 - 3.2. artigo;
 - 3.3. adjetivo;
 - 3.4. numeral;
 - 3.5. pronome;
 - 3.6. verbo;
 - 3.7. advérbio;
 - 3.8. preposição;
 - 3.9. conjunção;
 - 3.10. interjeição;
 - 3.11. palavra denotativo

Obs: Respeitando as especificidades de cada classe, serão abordados os seguintes aspectos: noção, classificação, estrutura, flexão, locução, emprego, colocação. Sempre que possível serão estudadas em situações de uso, no texto.

4. Distribuição das classes de palavras:
 - 4.1. Formação dos sintagmas nominais e verbais.

Obs: Como consequência natural do estudo dos sintagmas, em situações de uso, no texto, será contemplado um estudo introdutório de regência, de concordância e de colocação.

4. BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, João de. "Sobre o ensino da frase". In: UNILETRAS, Ponta Grossa: UEPG, 1987, nº 9, pp. 5-15.
- ALVES, Leda Maria. *Neologismos: criação lexical*. São Paulo: Ática.
- ANDRÉ, Hildebrando Afonso de. *Gramática Ilustrada*. Ed. rev. e aum. São Paulo.
- BASÍLIO, Margarida. *Teoria Lexical*. São Paulo: Ática, 1987. (Série Princípios)
- BIDERMAN, M. T. C. *Teoria Lingüística: lingüística quantitativa e computacional*. Rio de Janeiro: Livros técnicos e científicos, 1978.
- CAMARA JR., J. Mattoso. *Estrutura da língua portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 1970.
- _____. *Dicionário de Lingüística e Gramática*. Petrópolis: Vozes, 1991.
- _____. *História e estrutura da língua portuguesa*. 3 ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1979.
- _____. *Problemas de lingüística descritiva*. Petrópolis: Vozes, 1967.
- CARONE, Flávia de Barros. *Morfossintaxe*. São Paulo: Ática, 1986.
- CEGALHA, Domingos Paschoal. *Novíssima gramática da língua portuguesa*. Ed. rev. e atualizada. São Paulo: Editora Nacional.
- CUNHA, Celso e CINTRA, I. F. Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- DUBOIS-CHARLIER, Françoise. *Bases de análise lingüística*. Trad. e adap. de João Andrade Peres. Coimbra: Almedina, 1977.
- FARACO, Carlos Emílio e MOURA, Francisco Marto de. *Gramática*, São Paulo: Ática.
- HAUY, Amini Boianain. *Da necessidade de uma gramática-padrão da língua portuguesa*. São Paulo: Ática, 1982.
- INFANTE, Ulisses. *Curso de gramática aplicada aos textos*. São Paulo: Scipione, 1995.
- KEHDI, Valter. *Formação de palavras em português*. São Paulo: Ática, 1985.
- KURY, Adriano da Gama. *Novas lições de análise sintática*. 4 ed. São Paulo: Ática, 1990.
- LIMA, Carlos Henrique da Rocha. *Gramática normativa da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: José Olympio.
- _____. *Morfemas do português*. São Paulo: Ática, 1990.
- LUFT, Celso. *Gramática Resumida*. 9 ed. Porto Alegre: Globo, 1987.
- _____. *Moderna Gramática brasileira*. Porto Alegre: Globo, 1981.
- MACAMBIRA, J. Rebouças. *A estrutura morfossintática do português*. 5 ed. São Paulo: Pioneira, 1987.
- MATEUS, Maria Helena Mira et alli. *Gramática da Língua Portuguesa*. Coimbra, Portugal: Almedina, 1983.
- MESQUITA, Roberto Melo. *Gramática da língua portuguesa*. 1ª col. Saraiva, 1994.
- MIGUEL, Jorge. *Curso de língua portuguesa*. Harbra, 1989.
- PERINI, Mário A. *Gramática descritiva do português*. São Paulo: Ática, 1995.
- POTTIER, Bernard et alli. *Estruturas lingüísticas do português*. 2 ed. rev. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1973.
- SACCONI, Luís Antonio. *Nova gramática: teoria e prática*. 5 ed. rev. São Paulo: Atual, 1983.

SANDMANN, Antônio J. *Morfologia geral*. São Paulo: Contexto, 1991. (Col. Repensando a língua portuguesa). *Formação de palavras no português brasileiro contemporâneo*. Ícone, 1989.

SOUZA e SILVA, M. C. P. & KOCH, I. G. V. *Linguística aplicada ao português: sintaxe*. São Paulo: Cortez, 1983.

_____. *Linguística aplicada ao português: morfologia*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1987.

ZANOTTO, Normélio. *Estrutura mórfica da língua portuguesa*. Caxias do Sul: EDUCS, 1986.

1 Na primeira aula a que assisti *B* enfoca os pronomes. Para abordar o conteúdo, usa uma
 2 apostila montada por ela. Começa a explicação com base na formação do feminino. *B* explicita o
 3 acréscimo da desinência e a elisão da vogal temática (exemplo: todo + a = toda = toda), e a
 4 alomorfia na raiz (teu + a = tua, seu + a = sua). Depois, reposta-se à formação do plural: o
 5 simples acréscimo da desinência (ele + s = eles), a síncope da consoante intervocálica (qualque
 6 + s = quales = quaes = quais). Ressalta: “Nem todos os pronomes obedecem a esse paradigma.
 7 Alguns não têm gênero nem número (que, quem, se, alguém, outrem etc) e, em outros, ainda a
 8 indicação do plural é feita pelo processo supletivo (eu ≠ nós; tu ≠ vós)”. Comenta: “Nós não é
 9 plural de eu, vós não é plural de tu. Os pronomes possuem características próprias, como gênero
 10 neutro (isto, isso, aquilo, tudo); caso (reto ou oblíquo), segundo a função que exercem na oração
 11 (eu ≠ me ≠ mim); e a pessoa, ou seja, as três pessoas gramaticais (1ª eu/nós) – campo do falante,
 12 (2ª tu/vós) – campo do ouvinte, (ele (a)/eles (a)) – campo do assunto”.

13 Em seguida, apresenta os pronomes pessoais do caso reto e do caso oblíquo, bem como
 14 comenta o fato de as formas tônicas virem precedidas de preposição, enquanto as átonas, não.
 15 Chama a atenção dos alunos para o uso dos pronomes. Explica-lhes: “Os do caso reto funcionam
 16 sintaticamente como sujeito e predicativo do sujeito, e os do caso oblíquo como complemento
 17 (Dei-lhe um livro)”. Observa que a maioria dos pronomes é formada por heteronímia e supressão
 18 (o, a, lhe, ti, mim, si etc), e alguns por alternância vocálica: nos e vos, de nós e vós, esse, esta,
 19 esse, essa, aquele, aquela, aquilo, isso. Salienta que a correspondência exata do pronome você é a
 20 terceira pessoa (seu, sua) e não a segunda (teu, tua). Faz referência aos pronomes relativos e à
 21 necessidade de serem observadas as preposições que cada um pede (o livro a que me referi, o
 22 livro do qual lhe falei). Faz um paralelo, a fim de marcar a diferença entre o pronome relativo *que*
 23 e a conjunção integrante *que*. Expande explicando o emprego de *onde* e de *aonde*.

24 Na aula seguinte, *B* trabalha a colocação de pronomes oblíquos átonos, nas orações, com
 25 base na explicitação das regras para o uso da próclise, da mesóclise e da ênclise. Entretanto, os
 26 casos de mesóclise são explicados na aula seguinte, quando *B* mostra que “a mesóclise é sempre
 27 facultativa e empregada com dois tempos verbais: futuro do presente do indicativo e futuro do
 28 pretérito do indicativo”. Observa com os alunos a colocação pronominal em casos de locução
 29 verbal. Depois, faz uma explanação geral do emprego da próclise e da mesóclise, por meio de
 30 frases, a partir de um levantamento feito em uma pesquisa, realizada com antecedência. Enquanto
 31 o enfoque é a próclise, ao explicar a regra para orações que contenham pronomes indefinidos,

32 salienta: “A próclise ocorre após o pronome indefinido, desde que não haja pausa entre eles e o
 33 verbo”. Pergunta aos alunos se já tinham noções de colocação pronominal. Eles respondem que
 34 sim. *B* complementa: “Já sei como é, estão com o instinto de que é a língua, mas não sabem
 35 explicar por quê. Menos mau. Mário de Andrade dizia que não sabia gramática e escrevia legal.
 36 Não é imprescindível. Tem gente que não sabe gramática, decora a regra e não sabe usar. Decora
 37 a regra para fazer prova, mas depois não sabe pôr no texto. Tem gente que escreve bem sem saber
 38 por quê. Sabem por leitura, intuição etc. E para esse é mais fácil compreender a regra que já sabe
 39 usar. Para aquele que decora a regra e não consegue aplicá-la é pior entendê-la. Óbvio. É mais
 40 fácil você saber primeiro escrever para depois aprender a regra ou o contrário? Porque daí, ah, é
 41 por isso que ponho aqui? É mais fácil, você já sabe”. *B* continua a explicar os casos de colocação
 42 pronominal, apresentando as regras seguidas de exemplos retirados de Bechara, Cegalla, Cury,
 43 Rizzo, Rocha Lima. Feito isso, observa que, nessa pesquisa, faltou apresentar exemplos de
 44 escritores atuais que têm uma certa liberdade ao fazerem uso de pronomes em seus textos. Para as
 45 próximas aulas, *B* trouxe exercícios para serem realizados em sala. Os alunos fizeram uma série
 46 de atividades sob os comandos:

47 1. Complete com os pronomes átonos indicados entre parênteses (use um dos espaços) e
 48 justifique o porquê. Exemplos: nunca _____ diga _____ isso. (lhe); Não
 49 _____ queremos _____ aqui, (o). Nem ele _____ lembrou
 50 _____ do meu aniversário. (se).

52 2. Assinale as alternativas possíveis para a colocação pronominal e justifique sua resposta.
 53 Exemplos: Paulo _____ um gracioso presente (lhe quis oferecer/ quis oferecer/
 54 quis oferecer-lhe); Papai nunca _____ nos momentos difíceis. (me deixou de
 55 ajudar/ deixou-me de ajudar/ deixou de ajudar-me/ deixou de me ajudar). Os projetos
 56 _____ com o tempo. (se vão realizando/ vão se realizando/vão realizando-se).

58 3. Assinale as alternativas mais adequadas para a colocação pronominal e justifique sua
 59 resposta. Exemplos: Jamais _____ (o deixou cair/ deixou-o cair/ deixou cai-
 60 lo); _____ um favor. (lhes devo fazer/ devo-lhes fazer/ devo fazer-lhes);
 61 _____ o presente. (lhe iremos agradecer/iremos lhe agradecer/iremos
 62 agradecer-lhe).

5.1.2.1 Análise

Diferente de *A* é o que parece ocorrer, em princípio, nas aulas de *B*. Apesar de o conteúdo visto constar na ementa, esse professor revela na amostragem das aulas relatadas

uma abordagem de ensino que lhe é própria e não apenas por se tratar de aulas expositivas, porque em situações de ensino, mesmo sócio-interacionista, não se descarta essa metodologia, já que com elas também as aulas são interativas. Aliás, são bem vindas e aceitas, pois favorecem o dialogismo face-a-face, se houver um objetivo claro para seu uso. A especificidade do conteúdo e o seu aprofundamento teórico também são perfeitamente justificáveis e pertinentes, uma vez que a clientela faz parte de um curso de formação de docentes. O que não se coaduna com a vertente interacionista de ensino-aprendizagem e com a concepção de língua como prática social é a desconsideração ao quando, onde, como e por que fazer aulas expositivas – que não pareceu revelar a situação relatada. Houve, sim, uma preocupação marcada com o viés estruturalista, evidente nas aulas de *B*, se as descontextualizarmos do projeto pedagógico do Curso, que prevê no seu percurso teoria e prática. Continuando a sua apresentação do conteúdo, *B*, para explicar o uso de pronomes, parte da regra para a regra – *começa a explicação a partir da formação do feminino [...] a formação plural, o simples acréscimo da desinência [...] Explica-lhes que os pronomes do caso reto funcionam sintaticamente como sujeito e predicativo do sujeito e do caso oblíquo como complemento [...] (linhas 2, 4-5; 15-17)*. Trabalha a colocação de pronomes oblíquos átonos, a partir da explicitação das regras para o uso de próclise e ênclise. Nas suas aulas, plenas de conteúdos bem dominados, apenas o aspecto formal da língua e as regras ditadas pela gramática normativa são levados em conta. Postura contrariada por uma de suas falas: – *tem gente que escreve bem sem saber por quê. Sabem por leitura, intuição etc. E para esses é mais fácil compreender a regra que já sabem usar. Para aquele que decora a regra e não consegue aplicá-la é pior entendê-la. Óbvio. É mais fácil você saber primeiro escrever para depois aprender a regra ou o contrário (linhas 37-40)*. Apesar de ter essa noção, as aulas sobre a formação dos pronomes e de colocação pronominal são realizadas por meio de frases e não por meio de textos. Parece acreditar que ensinar língua é ensinar gramática, o que se justifica pela imposição da ementa e pela clientela a que se destinam suas aulas, nitidamente marcadas pela visão de que conhecer a língua é conhecer e dominar as regras que a regem, mesmo que descontextualizadas. Isso é ruim? Insisto que, no contexto do projeto pedagógico do curso, o domínio desses conteúdos teóricos são contemplados e importantes.

Os exercícios propostos também explicitam uma postura tradicional de ensino e confirmam as concepções mostradas acima. São práticas ocorridas divorciadamente do uso da linguagem e preparam o futuro professor para trabalhar somente com os aspectos descritivos da língua. Exercita-se, nas aulas de *B*, a metalinguagem com atividades descontextualizadas, usando-se para isso frases soltas (linhas 47-62). Entende-se aqui que *B* trabalha para cumprir a

ementa da sua disciplina – Estudo da morfologia e de aspectos da sintaxe da língua portuguesa – e que, por isso, ao apresentar objetivos próprios, diferentes, por exemplo, da disciplina ministrada por *A*, centraliza suas aulas na reflexão metalingüística. A bibliografia indicada na ementa de *B* é por sinal pertinente à sua postura em sala de aula e à natureza da sua disciplina. Todas as obras são de base tradicional e/ou estruturalista, incluindo aí o gerativismo.

Dessa forma, o futuro professor internaliza o conhecimento, necessário e pertinente na sua essência. Ocorre, porém, que na prática o futuro professor vai incorporando além dos conteúdos, formas de ensinar que não lhe permitem, nas práticas de regência, diferenciar o que é conhecer a língua e o que é ensiná-la e quando ensiná-la. Claro está que o tratamento metalingüístico deve ser mais profundo quanto maior for o nível de ensino em que se encontram os alunos. Ocorre que os alunos perdem a visão global do ensino porque não conseguem fazer a ponte entre as aulas de *A* e *B*, por exemplo, o que será discutido no próximo capítulo.

É possível sintetizar no quadro a seguir as características das aulas de *B*.

Quadro 4 – Características das aulas observadas do professor *B*

- Toma a língua unicamente como instrumento de comunicação;
- Trabalha, como unidade maior de comunicação, a frase;
- Enfatiza exclusivamente a metalinguagem;
- Parte das regras para a regra;
- Enfatiza a língua como objeto de estudo;
- Realiza um trabalho disciplinar;
- Aborda o ensino sob uma visão tradicional.

5.1.3 Língua Portuguesa III: Sintaxe da Frase ao Texto – terceiro ano do curso de Letras – turma 3 – professor *C*

Quadro 5 – Ementa da disciplina Língua Portuguesa III

1. **EMENTA**
Estudo das funções sintáticas, da estrutura da frase e das relações textuais. Análise crítica dos diferentes pontos de vista dos gramáticos da Língua Portuguesa a partir da NGB – Nomenclatura Gramatical Brasileira.
2. **OBJETIVOS**
 - 2.1 Estudar os padrões sintáticos do texto em Língua Portuguesa.
 - 2.2 Levar o aluno a produzir trabalhos de análise textual, com ênfase no aspecto sintático do texto e dentro dos padrões mínimos de exigência do discurso científico.

3. PROGRAMA

1. Estudar os padrões sintáticos do texto em Língua Portuguesa.
 - 1.1. As diferentes correntes interpretativas
 - 1.2. O texto em língua portuguesa e suas articulações sintáticas fundamentais de acordo com a NGB.
2. Frase, oração e período
3. Termos da oração.
4. Oração independente, principal, coordenada, subordinada e coordenada-subordinada.
5. Período composto por coordenação, por subordinação e por coordenação e subordinação.
6. Orações reduzidas.
7. Orações interferentes.
8. Análise funcional do SN-sintagma nominal e do SV-sintagma verbal.
 - 8.1. concordância;
 - 8.2. regência;
 - 8.3. colocação.
9. Pontuação
10. Análise sintática de diferentes tipos de texto.

4. BIBLIOGRAFIA

- ANDRÉ, Hildebrando Afonso de. *Gramática ilustrada*. 3 ed. rev. e aum. São Paulo: Moderna, 1982.
- ANGÉLICA, Márcia. *Aprenda análise sintática*. São Paulo: Saraiva, 1988.
- BARROS, Enéas Martins. *Nova gramática da língua portuguesa*. São Paulo: Atlas, 1987.
- BECHARA, Evanildo. *Lições de português pela análise sintática*. Rio de Janeiro: Padrão.
- CAMARA JR., J. Mattoso. *Princípios de lingüística geral*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1973.
- CUNHA, Celso Ferreira & CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- FERREIRA, Delson Gonçalves. *Análise sintática*. Belo Horizonte: Editora Bernardo Álvares S.A.
- FIKER, José. *Análise sintática na escola nova*. Petrópolis: Vozes.
- GARCIA, O. M. *Comunicação em prosa moderna*. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas.
- KOCH, Ingedore G. V. & SILVA, M. C. P. de Souza. *Lingüística aplicada ao português: sintaxe*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1986.
- KURY, Adriano da Gama. *Lições de análise sintática*. 6ª ed. São Paulo: LISA – Livros Irradiantes S.A., 1972.
- LIMA, C. H. da Rocha. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 19 ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1978.
- LUFT, Celso Pedro. *Moderna gramática brasileira*. 2 ed. Porto Alegre: Globo, 1971.
- MELO, Gladstone Chaves de. *Novo manual de análise sintática*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica Editora.
- PELEGRINI, Walter. *Roteiro de análise sintática*.
- SACCONI, Luís Antonio. *Nossa gramática*. (teoria e prática) 14 ed. reform. São Paulo: Atual, 1990.
- SANTOS, Gelson Clemente dos. *Método de análise sintática*. Rio de Janeiro: Editora Forense.

¹ C inicia o estudo sobre o período composto. Primeiramente, explana algumas noções a

² respeito de período formado por subordinação, coordenação, e subordinação e coordenação. Para

³ isso, escreve algumas frases no quadro e faz a análise sintática junto com os alunos. Explica para

⁴ eles qual é a oração principal e a subordinada, na frase, e suas funções: “Marcos disse que não

⁵ haverá aula amanhã”. “A primeira oração é a principal e a segunda, subordinada, porque essa

⁶ desempenha uma função sintática naquela”. Já na frase: “Vim, vi, venci”, depois de realizar a

⁷ análise sintática com os alunos, C mostra que contém três orações independentes, pois “uma não

⁸ desempenha função sintática na outra. Logo, o período é formado só por coordenação”. Diferente

9 disso é o que ocorre no exemplo: “Marcos chegou à casa de Ana e disse a todos que não haverá
10 aula amanhã”. *C* explicita: “A primeira oração é independente em relação à segunda e à terceira,
11 e essas, contrariamente àquela, são interdependentes sintaticamente, o que resulta num período
12 composto por coordenação e subordinação”.

13 Nas duas aulas seguintes, *C* retoma a explicação sobre o período composto. Usa um
14 material próprio e, a partir da sua leitura, exemplifica especificamente, por meio de frases, as
15 orações coordenadas assindéticas e sindéticas. Depois resgata a subordinada e o papel que
16 desempenha na oração. Além disso, verifica as subordinadas substantivas, adjetivas e adverbiais,
17 sempre por meio de frases e tendo como referência a gramática normativa e a obra de Adriano da
18 Gama Kury – *Novas Lições de Análise sintática*. *C* continua a explicar a subordinação. Ressalta
19 que “a relação existente entre as orações é sintática, estrutural e não semântica”. Põe no quadro
20 uma frase que constitui um período simples, faz a análise, transformando-o posteriormente num
21 período composto. Aborda assim as orações subordinadas substantivas subjetivas. A partir das
22 frases “O estudo com afinco é necessário para a aprovação no vestibular”, “Estudar com afinco é
23 necessário para a aprovação no vestibular” e “É necessário que se estude com afinco”, *C* mostra
24 que “a função sintática de sujeito nas orações equivale a um substantivo”. Faz observação quanto
25 à oração ser desenvolvida ou reduzida, e o fato de essa não apresentar conectivo. Segue o mesmo
26 processo ao explicitar as orações subordinadas adjetivas e adverbiais. Salaria aos alunos que,
27 “para classificarem as orações, devem verificar primeiramente sua função sintática. Diz ainda
28 que nas orações reduzidas o verbo se encontra em uma das formas nominais: infinitivo, particípio
29 ou gerúndio.

30 Além disso, observa que a classificação em *Oração subordinada substantiva e Agente da*
31 *passiva* não se encontra na NGB (Nomenclatura Gramatical Brasileira) porque não é uma
32 nomenclatura sua. Nas próximas aulas, *C* aborda novamente as orações subordinadas adjetivas.
33 Explica: “As adjetivas restritivas funcionam como adjuntos adnominais, porque especificam. Já
34 as adjetivas explicativas exercem a função de aposto, pois explicam”. Fornece o exemplo: “O
35 homem que é bom ajuda o seu próximo”. Pede aos alunos que verifiquem se o “que” é pronome
36 relativo. Eles respondem que sim. *C* faz a análise sintática das orações e pergunta: “Todo
37 homem ajuda o próximo?”. Eles não respondem e *C* completa: “Apenas o homem bom ajuda.
38 Nesse caso, bom é um caracterizador de homem e funciona como adjunto adnominal e por isso
39 não pode haver pausa entre a primeira e a segunda oração”. Exemplifica: “O homem, que é
40 racional, age irracionalmente muitas vezes”. Solicita os alunos a análise do “que”. Eles dizem
41 “pronome relativo”. *C* questiona “racional é uma característica geral ou restritiva do homem?”.
42 Eles respondem: “Geral, pois todo homem é racional”. *C* esclarece: “A segunda oração funciona
43 como aposto. Sua função é acessória e se separa de outras orações por pausa, por isso é
44 explicativa”. Salaria a diferença entre as orações adjetivas e as substantivas. Relembra que estas

45 são introduzidas por conjunção integrante, e aquelas, por pronome relativo. *C* observa a
46 necessidade de os alunos prestarem atenção à escrita para não pontuarem uma oração que
47 funciona como adjunto adnominal. Destaca ainda a necessidade de se recorrer também à
48 semântica para interpretar os seguintes casos: “Recebi uma carta de minha irmã que mora em
49 Salvador” e “Recebi uma carta de minha irmã, que mora em Salvador”. “No primeiro caso, trata-
50 se da existência de mais de uma irmã, e recebi uma carta da que mora em Salvador. No segundo,
51 tenho uma irmã e recebi uma carta”. *C* observa que pontuar adequadamente evita ambigüidade.
52 Cumprida essa fase, explica as orações subordinadas adverbiais. Diz aos alunos: “É necessário
53 entender porque é adverbial e não substantiva”. E ressalta: “os adjuntos adverbiais são termos
54 acessórios, apesar de existirem alguns com função integrante”. Na frase “Quando chegamos à
55 escola, começou a chover”, mostra: “a segunda oração está sintaticamente completa. Logo, a
56 primeira é acessória”. Pede aos alunos que observem as orações adverbiais, pois às vezes
57 aparecem deslocadas, têm função acessória, apresentam conectivo específico, pela circunstância
58 que a oração expressa, enquanto na substantiva a única que desempenha função acessória é a
59 apositiva. No exemplo “Diga-me quando ele chegou”, “a segunda oração é objeto direto da
60 primeira. A função maior da segunda oração é completar o verbo *diga*”. Quanto à pontuação,
61 observa: “Se a oração adverbial vier posposta ao verbo, a pausa é facultativa; se vier anteposta, a
62 pausa é obrigatória”. Lê, com os alunos, os exemplos de orações subordinadas adverbiais
63 elencadas numa apostila própria, de acordo com a NGB, e os dois tipos de orações adverbiais
64 apresentadas somente por Kury: as locativas e as modais. Orações interferentes é o tema das
65 aulas seguintes. *C* diz aos alunos: “Não confundam oração intercalada com interferente, pois esta
66 interfere no conteúdo que vem expresso no período ou no parágrafo, e não tem relação sintática
67 com a oração anterior ou posterior e sim conteúdo semântico, valor estilístico. Já aquela é uma
68 oração no meio de outra oração. Muitos gramáticos tratam as interferentes como orações
69 intercaladas. Errado! As interferentes são períodos à parte, mas podem estar intercaladas
70 também”. Exemplifica com a frase: “Quando eu era criança – ah, que saudades tenho daquela
71 época –, passava as férias na casa de meus avós”. Depois *C* pergunta aos alunos o que é oração
72 reduzida. Eles não respondem e ela explica com um exemplo de oração desenvolvida,
73 mostrando-lhes os passos para a reduzi-la. Com o exemplo “É necessário que você estude com
74 afinco”, questiona a respeito do conectivo “que”, sobre a constituição do período, e eles nada
75 respondem. Ela chama a atenção, ressaltando: “Fazer análise sintática é seguir os passos
76 metodicamente, e vocês não fazem isso. Primeiro é necessário achar o sujeito, o tipo do verbo,
77 do complemento verbal”. Em seguida, cita outra frase para os alunos seguirem os passos. Feito
78 isso, *C* trabalha algumas noções de pontuação no período composto, com especial atenção ao uso
79 da vírgula. Nas aulas seguintes, *C* faz a correção dos exercícios, envolvendo o assunto estudado.
80 Propõe textos nos quais os alunos deveriam analisar e classificar as orações sublinhadas por ela.

⁸¹ Após a observação das aulas, *C* disse a mim que apesar de não constar na ementa da disciplina,
⁸² ela tem trabalhado o período composto também à luz da teoria funcionalista. O ponto de partida é
⁸³ o texto de Antônio Suárez Abreu – Coordenação e subordinação – uma proposta de descrição
⁸⁴ gramatical. Conforme *C*, no ano letivo de 2003 (ano em que as alunas cursaram Prática de
⁸⁵ Ensino), essa teoria foi inclusive matéria de prova do 3º bimestre. Já em 2004 não houve tempo
⁸⁶ para estudá-la, pois foi encerrado o quarto e último bimestres desse ano letivo com o conteúdo
⁸⁷ visto até o momento.

5.1.3.1 Análise

A ementa prevê “Estudo das funções sintáticas, da estrutura da frase e das relações textuais”. Ao iniciar o estudo sobre o período composto, *C* parte também da língua para falar dela mesma, por isso, vale-se da metalinguagem – *explana algumas noções a respeito de período formado por subordinação, coordenação e subordinação e coordenação; explica a eles qual é a oração principal e a subordinada na frase e suas funções, salienta aos alunos que para classificarem as orações, devem verificar primeiramente sua função sintática; salienta a diferença entre as orações adjetivas e substantivas, observa a necessidade de os alunos prestarem atenção à escrita para não pontuarem uma oração que não funciona como adjunto adnominal* (linhas 1-4; 26-27; 46-47).

C também explora o conteúdo por meio de frases isoladas – *escreve algumas frases no quadro e faz análise sintática junto aos alunos; usa um material próprio e a partir da sua leitura, exemplifica especificamente, por meio de frases, as orações coordenadas assindéticas e sindéticas, verifica também as subordinadas substantivas, adjetivas e adverbiais, sempre por meio de frases* (linhas 3; 13-15; 16-17). Isso nos faz entender que toma, como unidade máxima de comunicação, a frase e não o texto.

Apesar de apontar falhas existentes na gramática normativa, usando para isso a obra de Kury – *observa que a classificação Oração subordinada substantiva Agente da Passiva não se encontra na NGB; lê [...] os dois tipos de orações adverbiais apresentadas somente por Kury: as Locativas e as Modais; Muitos gramáticos tratam as interferentes como orações intercaladas. Errado!; destaca ainda a necessidade de se recorrer também à semântica para interpretar os casos* (linhas 30-31; 63-64; 68-69).

Ao propor a leitura de alguns textos, *C* deixa bem clara a sua intenção: a reflexão metalingüística. *C* diz aos alunos que devem analisar a classificar as orações sublinhadas por ela. Embora trabalhe o período composto também à luz da teoria funcionalista, conforme relatei nas suas aulas, o encaminhamento das atividades realizadas pelos alunos se orientam

por uma concepção de língua estática, de gramática como estrutura pronta e de texto como uma seqüência de frases. Ainda que esse perfil de aula seja adequado à natureza da sua disciplina – Sintaxe – e à bibliografia indicada, composta essencialmente de obras tradicionais e uma estruturalista/gerativista, *C* acaba por se contrapor ao que afirma Bakhtin: “A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, no sistema lingüístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes”, de modo que “a comunicação verbal não poderá jamais ser compreendida e explicada fora desse vínculo com a situação concreta” (BAKHTIN, 1992, p. 124).

Diferente de *A*, que oportunizou o acesso a um ensino de gramática em situações concretas de uso da linguagem, que favorece uma internalização sistemática da língua de maneira construtiva, não passiva e reprodutiva, as aulas de *B* e *C* expõem os alunos ao contato com a língua somente como objeto de estudo. “A função do instrumento é servir como um condutor de influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente [...] constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle da natureza” (VYGOTSKY, 1988, p. 62).

Assim como as aulas de *B*, as aulas de *C* enfatizam a reflexão metalingüística, o que parece claramente marcado pelas vertentes de suas disciplinas. Nesse sentido, entendo que o objetivo do Curso seja oferecer conhecimentos teóricos e específicos ao futuro professor de língua materna. Entendo, também, que o conhecimento da gramática descritiva deva ser bem maior do que o que o futuro professor irá trabalhar tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio. Todavia, a questão que discuto é o fato de esses professores não chegarem à dimensão do funcionamento textual-discursivo dos recursos da língua, tão difundido e marcado nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, que foram construídos para atenderem às solicitações dos estudiosos da língua. Entretanto, quando insiro as aulas de *A*, *B* e *C* no contexto do projeto pedagógico do curso, também entendo que os alunos devem ter acesso aos conteúdos específicos e saber que, num determinado momento eles precisam ter acesso à metalinguagem e à percepção da língua como objeto, passível de descrição. E, ainda incitada pela motivação que me levou a desenvolver esse trabalho – a minha própria formação docente e as exigências atuais do campo de trabalho orientadas pelos PCN, sinto que, mesmo nas situações de enfoque metalingüístico, poder-se-ia trabalhar também com a dimensão da língua como prática social. Isso permitiria aos alunos entenderem que além de forma de expressão do pensamento e instrumento de comunicação, a língua é também forma de interação e se realiza em vários contextos sociais, mesmo que fosse apenas com alguns dos elementos lingüísticos enfocados. Assim, os futuros professores teriam uma importante noção

de como ensinar gramática, levando-se em conta o aspecto textual-discursivo. Isso não deveria desembocar somente na disciplina Prática de Ensino. Sei que conhecimento e entendimento são intercomplementares. Por isso mesmo, a valorização dos eixos em que se ancora o ensino sócio-interacionista – uso e reflexão – não poderia se perder pelo curso. Isso deveria ser claro ao futuro professor, de tal maneira que ele percebesse a sua importância nos dois níveis de ensino, principalmente, para os quais está sendo formado – o fundamental e o médio. Além dos mais, é nesse sentido que os PCN preconizam o ensino:

Quando se toma o texto como unidade de ensino, os aspectos a serem tematizados não se referem somente à dimensão gramatical. Há conteúdos relacionados às dimensões pragmática e semântica da linguagem, que por serem inerentes à própria atividade discursiva, precisam, na escola, ser tratados de maneira articulada e simultânea no desenvolvimento das práticas de produção e recepção de textos. [...] Um dos aspectos fundamentais da prática de análise linguística é a refacção dos textos produzidos pelos alunos. Tomando como ponto de partida o texto produzido pelo aluno, o professor pode trabalhar tanto os aspectos relacionados às características estruturais dos diversos tipos textuais como também os aspectos gramaticais que possam instrumentalizar o aluno no domínio da modalidade escrita. (BRASIL, 1998, p. 78-80).

Ainda que as aulas de *C* revelem uma abordagem de ensino predominantemente tradicional, é interessante observar que a interação professor-aluno nelas existentes contraria, em partes, essa postura, em que apenas o professor é o instrutor do conhecimento. *C* instiga seus alunos a refletirem sobre os aspectos da língua, por meio de reflexão e não por instrução direta apenas: - *Na frase O homem que é bom ajuda o próximo, pede que verifiquem se o que é pronomes relativos. Todo homem ajuda o próximo? (linhas 35-37; 39-42; 26-27).*

Por isso, é possível sintetizar no quadro que segue as características das aulas de *C*.

Quadro 6 – Características das aulas observadas do professor *C*

- Toma a língua como instrumento de comunicação;
- Trabalha, como unidade maior de comunicação, a frase;
- Enfatiza exclusivamente a metalinguagem;
- Parte das regras para o uso;
- Enfatiza a língua como objeto de estudo;
- Realiza um trabalho disciplinar;
- Interage com os alunos, levando-as à reflexão, embora privilegie a frase ao invés do texto;
- Aborda o conteúdo sob uma visão tradicional, com postura dialógica.

5.1.4 Língua Portuguesa IV: Semântica e Estilística – quinto ano do curso de Letras – turma 5 – professor D

Quadro 7 – Ementa da disciplina Língua Portuguesa IV

1. EMENTA

Estudo dos aspectos semânticos e estilísticos da Língua Portuguesa.

2. OBJETIVOS

1. Habilitar o aluno para a compreensão e a aplicação dos recursos semânticos e estilísticos da Língua Portuguesa.
2. Levar o aluno a produzir trabalhos de análise semântico-textual, com bases nos padrões mínimos de exigência do discurso científico.

3. PROGRAMA

1. Semântica.
 - 1.1. Conceito de Semântica e Pragmática.
 - 1.2. Histórico da Semântica.
2. Semântica Diacrônica.
 - 2.1. Conceito
 - 2.2. Restrição e expansão do significado.
3. Valores semânticos dos prefixos, sufixos e radicais gregos e latinos.
4. Significação das palavras:
 - 4.1. Denotação/Conotação;
 - 4.2. Homonímia/Polissemia;
 - 4.3. Sinonímia/Antonímia.
 - 4.4. Hiperonímia/Hiponímia.
5. Semântica Argumentativa.
 - 5.1. Linguagem e argumentação.
 - 5.2. Marcas lingüísticas da argumentação.
6. Semiótica.
 - 6.1. Conceito.
 - 6.2. Noções de análise semiótica.
7. Estilística.
 - 7.1. Conceito.
 - 7.2. Recursos de estilo:
 - 7.2.1. recursos fonológicos;
 - 7.2.2. recursos morfológicos;
 - 7.2.3. recursos sintáticos;
 - 7.2.4. recursos semânticos.
8. Análise semântica e estilística de diferentes tipos de textos.

4. BIBLIOGRAFIA

- BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria semiótica do texto*. São Paulo: Ática, 1990.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 28ª ed., São Paulo: Nacional, 1983.
- BUENO, Silveira. *Tratado de semântica brasileira*. 4ª ed., São Paulo: Saraiva, 1965.
- CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. *Contribuição à estilística portuguesa*. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1978.
- DUCROT, Oswald. *Princípios de semântica lingüística*. São Paulo: Cultrix, 1977.
- _____. *Provar e dizer: linguagem e lógica*. São Paulo: Global, 1981.
- _____. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.
- EPSTEIN, Isaac. *O signo*. São Paulo: Ática, 1990.

- FIORIN, José Luiz. *Elementos de análise do discurso*. 2ª ed., São Paulo: Contexto, 1990.
- FIORIN, José Luiz e SAVIOLI, Francisco Platão. *Para entender o texto: leitura e redação*. 3ª ed., São Paulo, Ática, 1992.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 1987.
- _____. *A interação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.
- GARCIA, Othon M. *Comunicação em prosa moderna*. 17ª ed., Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.
- GUIMARÃES, Eduardo. *Texto e argumentação: um estudo de conjunções do português*. Campinas: Pontes, 1987.
- _____. (org.) *história e sentido na linguagem*. Campinas: Pontes, 1989.
- ILARI, Rodolfo e GERALDI, João Wanderley. *Semântica*. São Paulo: Ática, 1987.
- LAPA, Manuel Rodrigues. *Estilística portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1982.
- LOPES, Edward. *Fundamentos da lingüística contemporânea*. São Paulo: Cultrix, 1989.
- LYONS, John. *Semântica*. Lisboa: Presença, 1980.
- MARTINS, Nilce Sant'Anna. *Introdução à Estilística: a expressividade na língua portuguesa*. São Paulo T. A. Queiroz: EDUSP, 1989.
- MATTOS, Geraldo. *Estilística da língua portuguesa*. Curitiba: Spell, 1969.
- MELO, Gladstone Chaves de. *Ensaio de estilística portuguesa*. Rio de Janeiro: Padrão, 1976.
- MONTEIRO, José Lemos. *Fundamentos de Estilística*. Fortaleza: Secretaria da Cultura e Desporto, 1987.
- ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas: Pontes, 1987.
- PASSETI, Maria Célia Cortez. *O discurso irônico: análise da argumentação irônica em textos opinativos da Folha de S. Paulo*. Dissertação de Mestrado. UNESP-Assis, 1995.
- PERINI, Mário A. *Gramática descritiva do português*. São Paulo: Ática, 1995.
- RECTOR, Mônica e YUNES, Eliana. *Manual de Semântica*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1980.
- VOGT, Carlos. *O intervalo semântico*. São Paulo: Ática, 1977.
- _____. *Linguagem, pragmática e ideologia*. Campinas: Hucitec/Funcamp, 1980.

1 D estava trabalhando um texto de John Lyons – Referência e sentido. Retoma um aspecto
 2 já estudado ao perguntar o que é *referir*, e como ninguém manifesta uma resposta, diz: “É
 3 estabelecer uma entidade sobre a qual algo será predicado”. Exemplifica: “Vi uma menina
 4 andando pelo campus” e “Vi a menina andando pelo campus”. Exemplifica que são frases com
 5 sentidos diferentes, e a referência é identificadora. “No primeiro exemplo, questiona-se qual
 6 menina; no segundo, pode-se interpretar uma menina qualquer”. Explica a referência
 7 identificadora: “Aquela que o falante faz pressupondo que o seu interlocutor terá recursos para
 8 identificar a questão é a construtiva, a que o falante faz sem pressupor que o seu interlocutor,
 9 necessariamente, identifique a entidade em questão”. Salienta: “O sentido da referência não está
 10 na parte lingüística”. Exemplifica: “O reitor da Universidade de Ponta Grossa morreu.” Observa:
 11 “A definitude do artigo está no contexto em que a frase estiver inserida, pois as palavras sozinhas
 12 não têm sentido, e assim o sentido da referência raramente vai estar numa palavra isolada”.
 13 Pergunta o que é menina e mulher. “Defini-las não é tão simples quanto parece”. Comenta: “Os
 14 manuais de gramática definem o artigo como se fosse uma palavra que desse conta de tudo; é
 15 como se ele definisse tudo, porém ele não define, é um referencial não-marcado. É no discurso
 16 que estão as coisas, daí a importância do enunciado”. Explicita: “A referência ostensiva aponta
 17 para uma entidade, exemplo: *essa mesa*. Entidades são as coisas existentes ou não no mundo real,
 18 qualquer coisa que se predique”. Depois pede aos alunos que dêem exemplos de genérico e
 19 específico. Eles citam o sal e o carvão. Questiona os alunos se no cotidiano conversam mais sobre
 20 coisas genéricas ou específicas, e ressalta que se fala muito mais sobre as genéricas, e quase nada

21 a respeito das específicas. Salienta: “O que se procura são os efeitos de sentido, e as
22 interpretações estão fora da língua. Mas a gramática tradicional desconsidera isso ao classificar os
23 termos em acessórios, integrantes. Às vezes, o termo acessório é indispensável no uso da
24 linguagem, e ela o desconsidera”. Adverte: “O *como ensinar* é a grande sacada”.

25 Após discutir essas questões, com base no texto de Lyons e para dar continuidade ao estudo
26 do assunto, *D* entrega aos alunos um questionário para responderem em casa e o retoma nas duas
27 aulas seguintes. As questões dizem respeito a referência ostensiva, sinonímia e relações de
28 sentido. Os alunos devem respondê-lo discursivamente. Ao verificar as respostas dos alunos em
29 sala, *D* alerta sobre o uso do dêitico como recurso para se chegar a uma referência. E diz: “Uma
30 vez que a ostensiva não depende só do discurso, é preciso apontar, indicar o referente. E o
31 sistema dêitico fornece ao falante informações acerca de pessoa, tempo e espaço. Dada a situação
32 de um casamento, por exemplo, quando o noivo é questionado a respeito das alianças, ele aponta
33 para a almofada, indicando onde elas estão”. Ressalta também: “A referência não é estanque,
34 depende de um contexto, de traços culturais”. Além disso, menciona as relações de sentido de
35 uma unidade lexical estabelecida por Lyons e usa exemplos de ligações paradigmáticas e
36 sintagmáticas para explicá-las. Ao solicitar que os alunos leiam as respostas sobre as questões,
37 em voz alta *D* explica que nessa atividade se tem a finalidade também de trabalhar a escrita e a
38 oralidade, e adverte que boa parte da turma apresenta problemas de paragrafação, como o
39 desenvolvimento de tópico frasal e pontuação.

40 Nas aulas seguintes, a pedido dos alunos, *D* faz a leitura em sala do texto de Lyons
41 “Referência- sentido e denotação”. A leitura é realizada com explicações da professora e
42 participação dos alunos, que fizeram perguntas e deram exemplos acerca do conteúdo. Feito isso,
43 *D* entregou aos aprendizes a análise de textos que haviam feito sob o comando da última questão
44 do questionário respondido na aula anterior - *Com base nos estudos sobre sentido e referência,*
45 *use o título Dizer uma coisa para significar outra, para a análise de um texto (tira, charge,*
46 *jornalística etc., ou outro tipo de texto de sua escolha).* A análise é uma questão antecipada da
47 prova. Os textos não foram devolvidos aos seus autores, mas trocados entre os colegas, que
48 deveriam corrigi-los, considerando o conteúdo estudado – referência e sentido – e também
49 observar a estruturação do parágrafo, que, segundo a professora, tem sido um problema
50 recorrente nos textos feitos pela turma. Além disso, é necessário verificar se existe um fio
51 condutor, do início ao fim do texto. Durante a atividade, os alunos leram alguns textos para a
52 turma e teceram comentários sobre a análise, junto com a professora.

53 Nas próximas aulas, *D* retoma a discussão do texto de Lyons, especificamente as
54 expressões singulares definidas e as expressões referenciais singulares. Põe um esquema no
55 quadro sobre as expressões singulares, gerais, definidas, indefinidas, com o que elas se referem.
56 Posteriormente, nas aulas que seguem, distribuí outro questionário para o estudo do texto de

⁵⁷ Lyons, com perguntas sobre referência. Para a pergunta sobre sintagma nominal definido não-
⁵⁸ referencial *D* chama a atenção dos alunos, pois eles não souberam apontá-lo no exemplo
⁵⁹ “Chocolate é o rei das calorias”. *D* pergunta: “Qual é o sintagma nominal nessa frase?” Eles não
⁶⁰ respondem, e perguntam o que é sintagma nominal. *D* explica e mostra aos alunos que existe aí
⁶¹ uma lacuna, devido à falta de conhecimento gramatical. Ao finalizar a aula, salienta que o estudo
⁶² realizado até o presente momento está alicerçado na Semântica da Enunciação.¹⁶

5.1.4.1 Análise

A ementa orienta “para a compreensão e a aplicação dos recursos semânticos e estilísticos da Língua Portuguesa”. Seu programa atende, entre outros, o estudo da denotação e da conotação, da linguagem e argumentação. E o que isso tem a ver com o ensino de língua e dos aspectos gramaticais? Tudo, se pensarmos nas questões evidenciadas por Bakhtin (2003, p. 290), quando explicita que a “oração enquanto unidade da língua também é neutra e em si mesma não tem aspecto expressivo ela o adquire (ou melhor, comunga com ele) unicamente em um enunciado concreto”. Além disso, “a oração enquanto unidade da língua é desprovida da capacidade de determinar imediata e ativamente a posição responsiva do falante”, porque “só depois de tornar-se um enunciado pleno, uma oração particular adquire essa capacidade” (BAKHTIN, 2003, p. 287). É o que mostra *D* ao observar – *a definitude do artigo está no contexto em que a frase estiver inserida, pois as palavras sozinhas não têm sentido e assim o sentido da referência raramente vai estar numa palavra isolada. Pergunta o que é menina e mulher e defini-las não é tão simples quanto parece [...] Diz ser no discurso que estão as coisas e a importância do enunciado* (linhas 11-13; 15-16).

D revela, portanto, ao abordar os conteúdos previstos no programa, uma concepção de língua e linguagem interacionista. Ora as suas afirmações mostram que ensinar língua é fazê-lo num contexto de comunicação próprio, por meio de enunciados concretos e não em práticas de uso de linguagem isoladas. Na sua abordagem, evidencia que a palavra só se torna enunciado quando é revestida de expressividade e isso ela adquire num contexto e as possíveis significações ocorrem em função do outro – do interlocutor – por ser dinâmico o momento enunciativo.

¹⁶ Cf. Koch (2000), a Semântica da Enunciação pertence ao quadro das teorias que concebem a linguagem como atividade, como forma de ação, como lugar de interação que possibilita aos membros de uma sociedade reações e/ou comportamentos, que levem ao estabelecimento de vínculos e compromissos anteriormente inexistentes. A mudança de posicionamento frente aos fatos da linguagem fez com que muitos lingüistas voltassem sua atenção para a linguagem como atividade, para as relações entre língua e seus usuários e para a ação que se realiza na e pela linguagem. Benveniste (1966), ao lançar a teoria da enunciação, introduz a noção de subjetividade na linguagem, o dialogismo proposto por Bakhtin, surgindo, a partir de seus estudos, a Pragmática.

Suas aulas mostram também uma concepção de ensino e de gramática além da perspectiva tradicionalista – *os manuais de gramática definem o artigo como se fosse uma palavra que desse conta de tudo e como se ele definisse tudo [...] salienta que se procura os efeitos de sentido e as interpretações estão fora da língua. Mas a gramática tradicional desconsidera isso ao classificar os termos em acessórios, integrantes. Às vezes, o termo acessório é indispensável no uso da linguagem e ela o desconsidera e adverte que o como ensinar é a grande sacada* (linhas 13-14; 21-24). Ensinar gramática é mais do que definir, por exemplo, o uso de um artigo de modo estanque, sem relacioná-lo ao uso da linguagem – *o sistema dêitico fornece ao falante informações acerca de pessoa, de tempo e de espaço. Ressalta também que a referência não é estanque, depende de um contexto, de traços culturais* (linhas 30-31). Entretanto, ressalta que ela é condição necessária ao desempenho lingüístico do aluno – *ao solicitar que os alunos leiam as respostas sobre as questões, em voz alta, D explica que nessa atividade tem a finalidade também de trabalhar a escrita e a oralidade e adverte que boa parte da turma apresenta problemas de paragrafação* (linhas 36-39). Aponta para o fato de seu estudo ocorrer de maneira contextualizada e evidencia uma postura que se socorre da contextualização no comando da atividade proposta: *com base nos estudos sobre sentido e referência, use o título Dizer uma coisa para significar outra para a análise de um texto (tira, charge, etc, jornalística, ou outro tipo de texto de sua escolha)* (linhas 44-46). Essa postura concretiza a afirmação

O que queremos é que fique claro que o usuário de língua precisa saber (e sabe) muito mais do que apenas as regras de construção de frases para ter uma competência comunicativa e que faz parte da gramática da língua muito mais do que aquilo de que a teoria lingüística trata ao estudar os elementos da fonologia e da fonética, da morfologia e da sintaxe (TRAVAGLIA, 1996, p. 30).

As aulas de *D* mostram, por meio de reflexão metalingüística, a abordagem funcionalista da gramática. Nelas, *D* explica que a definitude do artigo precisa ser realizada num contexto em que se considerem questões que envolvam o elemento discursivo, como os traços culturais, presentes numa dada situação comunicativa, interferentes na construção de seu sentido. A bibliografia indicada na ementa da disciplina é pertinente com a postura de ensino desse professor e explicita um equilíbrio revelado no uso de obras tradicionais e também daquelas que pertencem à lingüística do texto e do discurso.

No quadro a seguir, apresento a síntese das características das aulas de *D*.

Quadro 8 – Características das aulas observadas do professor do professor *D*

- Concebe a língua como prática social e a linguagem como interação;
- Enfatiza a reflexão metalingüística, mesmo a partir de frases;
- Aborda textual e discursivamente a gramática;
- Aborda o ensino interacionista/funcionalista.

5.1.5 Prática de Ensino de Língua Portuguesa – quarto ano do curso de Letras – turma 4 – professor *E*

Quadro 9 – Ementa da disciplina Prática de Ensino de Língua Portuguesa

1. EMENTA

Estágio Supervisionado e orientação do processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa e Literaturas Correspondentes, a partir da caracterização e da problematização da ação docente na prática efetiva em sala de aula.

2. OBJETIVOS

1. Levar o aluno a exercitar as diversas atribuições de um professor à frente de uma classe, dentro da dinâmica de um estabelecimento de ensino ligado à rede educacional.
2. Estudar as diversas alternativas de atuação didático-pedagógica.
3. Refletir sobre as diferentes propostas e concepções de ensino da Língua Portuguesa.
4. Levar o aluno a produzir trabalhos de pesquisa, redigidos de maneira dissertativa e dentro dos padrões mínimos de exigência do discurso científico.

3. PROGRAMA

1. Objetivos do ensino da Língua Portuguesa.
2. Planejamento
 - 2.1. Plano de ensino;
 - 2.2. plano de unidade;
 - 2.3. plano de aula;
3. Aplicação de técnicas de ensino
 - 3.1. Técnicas individualizadas;
 - 3.2. técnicas socializadas
4. Recursos audiovisuais
 - 4.1. Tipologia;
 - 4.2. análise crítica dos audiovisuais.
5. Metodologia do ensino da língua e da literatura
 - 5.1. O ensino-aprendizagem da expressão oral e leitura;
 - 5.2. o ensino-aprendizagem do aproveitamento do texto;
 - 5.3. o ensino-aprendizagem da gramática;
 - 5.4. o ensino-aprendizagem da produção de texto;
 - 5.5. o ensino-aprendizagem da literatura.
6. Avaliação no processo ensino-aprendizagem de língua e literatura
 - 6.1. Objetivos de análise;
 - 6.2. tipos de avaliação;
7. Análise do livro didático
 - 7.1. Análise do conteúdo;
 - 7.2. análise da forma.

8. Estágio Supervisionado

8.1. De observação;

8.2. de participação;

8.3. de regência.

4. BIBLIOGRAFIA

ABREU, Antônio Suárez. *Curso de redação*. SP: Ática, 1989.

ABREU, M. C./Masetto, M. T. *O professor universitário em aula*. SP: M. G. Ed. Associados Ltda, 8ª ed., 1990.

AGUIAR, Vera T. de e outros. *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

BACK, Eurico. *Fracasso do ensino de Português: proposta de solução*. Petrópolis: Vozes, 1987.

BAMBERGER, Richard. *Como incentivar o hábito da leitura*. SP: Ática, 2ª ed., 1986.

BARROS, Diana Luz Passos de. *Teoria semiótica do texto*. SP: Ática, 1990.

_____. *Teoria do discurso*. SP: Ática, 1988.

BASTOS, L. K. e MATTOS, M. A. *A produção escrita e a gramática*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

BOAVENTURA, edivaldo. *Como ordenar as idéias*. SP: Ática (Série Princípios), 1990.

BORDINI, M. G./ AGUIAR, V. T. de. *A formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

CITELLI, Adilson. *Linguagem e persuasão*. SP: Ática (Serie Princípios), 1985.

FARACO, Carlos A./MANDRYK, D. *Prática de redação para estudantes universitários*. Petrópolis: Vozes, 1987.

FIORIN, José Luiz. *Linguagem e ideologia*. SP: Ática (Série Princípios), 1988.

FRANCHI, Eglê. *A redação na escola*. SP: Martins Fontes, 1984.

GARCIA, Othon M. *Comunicação em prosa moderna*. RJ: FGV, Ed. Fundação getúlio Vargas, 1983.

GIRARDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1984.

GOMES, Neidi Strwker. *Análise de textos: teoria e prática*. SP: Atual, 1991.

HALLIDAY, M. A. K. e outros. *As ciências lingüísticas e o ensino de línguas*. Petrópolis: Vozes, 1974.

ILARI, Rodolfo. *A lingüística e o ensino de língua portuguesa*. SP: 1984.

KOCH, Ingedore V. *A coesão textual*. SP: Contexto, 1989.

_____. /Travaglia, Luiz Carlos. *A coerência textual*. SP: Contexto, 1990.

MATOS, F. G. de Carvalho, Nelly. *Como avaliar um livro/didática língua portuguesa*. SP: Pioneira, 1984.

MONTEIRO, C. P./Oliveira, M. H. C. de. *Metodologia da linguagem*. SP: Saraiva, 1987.

MURRIE, Z. F. (org.) *O ensino de português do primeiro grau à universidade*. São Paulo: Contexto, 1992. (Coleção repensando o ensino)

ORLANDI, Eni. *Discurso e leitura*. SP: Cortez, 1988.

OLIVEIRA, Alaíde Lisboa de. *O livro didático*. RJ: Tempo Brasileiro, 1986.

_____. *O ensino da literatura*.

PECORA, Alcir. *Problemas de redação*. SP: Martins Fontes, 1983.

PERINI, Mário Alberto. *Para uma nova gramática do português*. SP: Ática (Série Princípios), 1985.

PERROTTA, C. M. MARTZ, L.W. e MASINI, L. *Histórias de contar e de escrever: a linguagem no cotidiano*. São paulo: Summus, 1995.

SAVIOLI, F. Platão/Fiorin, J. Luiz. *Para entender o texto: leitura e redação*. SP: Ática, 1992.

SILVA, Lílian Lopes Martins da e outros. *O ensino de língua portuguesa no primeiro grau*. SP: Atual, 1986.

SIQUEIRA, João Hilton Sayegde. *O texto*. SP: Selinunte, 1990.

SIQUEIRA, A. *A organização textual da narrativa*. SP: Selinunte, 1992.

SUASSUNA, Lívia. *Ensino de Língua Portuguesa – uma abordagem pragmática*. Campinas: Papyrus, 1995. (Coleção magistério: Formação e trabalho pedagógico)

VIANNA, Ilca Oliveira de Almeida. *Planejamento participativo na escola*. SP: EPU, 1986.

VOGT, carlos. *Linguagem, pragmática e ideologia*. SP: Hucitec/Funcamp, 1980.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. SP: Contexto, 1988.

¹ E inicia a discussão dizendo aos alunos que o texto “Os objetivos do ensino de língua
² materna”, cujo autor é Luiz Carlos Travaglia, trata de algumas posições que não dispensam o
³ ensino de gramática, o ensino repetitivo de exercícios, e que o ensino de Língua Materna tem
⁴ que desenvolver a competência gramatical ou lingüística, que está inserida na competência

5 comunicativa. Ao observar que a primeira competência a ser desenvolvida é a competência
6 comunicativa, ela questiona aos alunos o porquê de se ensinar português aos falantes que o já
7 sabem. Uma aluna responde: “É para ensiná-los a ler e a escrever”. *E* pergunta se adianta
8 estudar gramática pela gramática, e o texto pelo texto. As mesmas alunas respondem que,
9 durante o Ensino Fundamental, nunca escreveram textos, somente redações sobre as férias. *E*
10 *não explora a questão e* pergunta o que eles entendem por competência gramatical ou
11 lingüística, que, segundo ela, significam a mesma coisa. Os alunos, um pouco embaraçados,
12 respondem “gramática é um conjunto de normas”. Meio confusos, complementam: “Estudos dos
13 fenômenos lingüísticos”. *E* diz: “A gramática de uma língua é como esta língua se constitui, e aí
14 se pode ter uma gramática que é normativa, que dita as regras, uma descritiva e outra
15 explicativa. No Estruturalismo, o que se tem é uma gramática descritiva, ou seja, uma descrição
16 de como a língua se constitui (descreve os morfemas, fonemas, a função das palavras). A
17 Gramática Gerativa de Chomsky tenta explicar como a língua se constitui, mas não parte de
18 fatos da língua”. *E* escreve um exemplo no quadro e mostra como analisá-lo de acordo com a
19 gramática estruturalista. “Dentro do seu sistema fonético-fonológico, os fonemas vão se
20 juntando para formar as palavras, a partir dos morfemas, que nos dão os substantivos, as
21 preposições, e assim por diante. Além disso, pode-se fazer análise sintática. Sintaticamente vou
22 analisar a frase posta no quadro e perceber que eu tenho um sujeito, um verbo de ligação e um
23 predicativo. Isso é gramática descritiva. Estou dizendo como a língua funciona. Parto de um fato
24 da língua. Já a gramática explicativa parte da idéia de que, na língua portuguesa, por exemplo,
25 as orações têm como base um sintagma nominal e um sintagma verbal, que podem ser
26 preenchidos por qualquer palavra da língua”. Cita como exemplo de sintagma nominal *a caneta*,
27 e sintagma verbal *é da Ilda*. Saliencia que essa é uma idéia explicativa da língua. “Chomsky
28 estudou a idéia de que todas as línguas são formadas por um sintagma nominal e verbal, o que
29 ele chamou de universais lingüísticos. O que Chomsky faz é explicativo, parte do abstrato para o
30 concreto, para o fato. A gramática descritiva parte do fato para o abstrato”. Depois explica que a
31 gramática normativa se baseia na linguagem produzida pela elite e diz que esta é a linguagem
32 correta. Pergunta aos alunos se não há comunicação quando não se faz a concordância certa, se
33 há alteração de sentido em frases como “Vou comprar os sapatos” e “Vô comprar os sapato”. *E*
34 explica: “Ter competência é reconhecer o que é gramatical, agramatical, aceito ou não dentro da
35 língua”. Cita como exemplo a frase: “As ondas verdes sem cor dormem furiosamente”.
36 Comenta: “Do ponto de vista gramatical é certa, mas não tem sentido. Ter competência
37 comunicativa é ser capaz de reconhecer isso”.

38 Depois afirma que a competência textual está dentro da competência comunicativa e
39 pergunta-lhes o porquê. Os alunos respondem: “Quando se diz algo, produz-se um texto. Não
40 falamos por meio de palavras, mas por meio de textos”. Ela diz que esta é a primeira resposta de

41 Travaglia: “Damos aula de Português a falantes nativos para desenvolverem a competência
42 comunicativa, que envolve as competências gramatical e textual, e ter competência gramatical é
43 reconhecer e produzir textos na língua materna”.

44 Diante disso, *E* questiona novamente: “Para que ensinar língua, se os alunos já a
45 conhecem?” Os alunos dizem: “Muitas vezes, os aprendizes não conseguem fazer uma leitura
46 profunda e desenvolver uma reflexão crítica”. A professora então pergunta “Qual a necessidade
47 de se fazer uma reflexão crítica?” Uma aluna diz: “É para, entre outras coisas, saber votar, ler os
48 discursos”. *E* acrescenta: “É preciso refletir criticamente sobre a linguagem porque ela carrega
49 ideologias, mostra a posição que a pessoa tem, suas idéias. É detectar implícitos”. Cita como
50 exemplo as propagandas, que usam a linguagem para persuadir, uma das características da
51 linguagem. Inclusive, diz para os alunos que não está lhes passando informações apenas, mas
52 está tentando convencê-los acerca do que ela acredita. E espera que eles incorporem isso. “É
53 uma atuação sobre o outro e não uma comunicação. A concepção de linguagem como
54 instrumento de comunicação é uma coisa neutra e, se fosse assim, eu estaria passando
55 informações apenas, mas vocês acham que é só isso?” Eles afirmam que a própria escolha do
56 texto usado em sala de aula mostra a concepção, a metodologia e a abertura do professor para o
57 outro.

58 Uma segunda proposta de Travaglia, para se ensinar Português a falantes nativos,
59 explica a professora, “é levar o aluno a dominar a norma culta ou língua padrão e ensinar a
60 variedade escrita da língua, pois para usar a língua escrita é necessário aprender a norma. É
61 preciso ensinar ao aluno o que é padrão, norma, e onde ele deve ou não usá-la, porque existem
62 lugares para se usar a linguagem, e quem não sabe adequá-la às situações pode ser discriminado,
63 por falar errado onde se deve falar certo, ou falar certo em lugares inadequados”. Segundo a
64 professora, isso se relaciona com o terceiro objetivo proposto por Travaglia, o de que a
65 linguagem não é neutra, mas carrega ideologias e mostra as instituições. “A própria linguagem é
66 uma instituição. Ela é construída de acordo com o que a sociedade determina. É importante
67 conhecer como a linguagem funciona, como traz as ideologias. Um exemplo disso é saber
68 verificar como o autor marca a opinião dele no texto, pois pode deixar várias pistas. Nas
69 propagandas, por exemplo, há as características de convencimento. Além disso, evidenciar os
70 verbos, os adjetivos, a pontuação, a construção sintática. Mostrar aquilo que está sendo dito e
71 aquilo que está sendo mostrado, pois são coisas diferentes. Às vezes diz-se uma coisa, porém
72 mostra-se outra”. Assim, a professora questiona se é possível fazer isso ensinando a gramática
73 pela gramática.

74 Sobre o quarto objetivo apresentado por Travaglia, que está relacionado com as
75 atividades metalingüísticas, *E* observa ser necessário fazer o aluno pensar sobre as propriedades
76 da linguagem, isto é, por que se tem fonemas, a relação de um fonema com outro, entre os

77 elementos da língua, os morfemas, e a relação destes com as frases. “Pensar sobre a linguagem.
78 Por que uma palavra chama advérbio e a outra substantivo, e outras, e ainda verbos e artigos,
79 por exemplo. Que características têm um verbo e um artigo. O que é um artigo, um substantivo,
80 uma preposição”. *E* complementa que nenhum gramático fez a gramática partindo do nada. “As
81 gramáticas foram feitas a partir do uso das línguas. Os gramáticos observaram que existem
82 palavras para dar nomes aos seres, relacionar elementos, determinar, qualificar. Dionísio da
83 Trácia, que foi o primeiro a estabelecer a divisão da gramática, fez o seu trabalho com base em
84 fatos lingüísticos. Os estudiosos do Círculo Lingüístico de Praga descreveram os fonemas,
85 também, ao observarem os fatos da língua”.

86 Depois *E* observa que, na segunda parte do texto de Travaglia, o autor fala sobre as
87 concepções de linguagem relacionadas aos objetivos propostos quando do seu uso. Ela recupera
88 novamente os quatro objetivos do ensino de língua materna, com os alunos. Enfatiza que a
89 metalinguagem deve ser trabalhada de forma crítica. Em seguida, pergunta-lhes quais são as três
90 concepções de linguagem. Os alunos respondem, e ela pede que eles expliquem, uma a uma. *E*
91 pergunta aos alunos “se vocês forem trabalhar para desenvolver a competência comunicativa,
92 qual das três concepções vão seguir?” Eles dizem “a terceira concepção”. *E* salienta: “Temos
93 que pensar que a linguagem é interação. Se almejamos desenvolver a competência
94 comunicativa, é necessário termos essa idéia sobre a língua”. Pergunta então aos alunos se eles
95 têm uma concepção de língua formada, se têm consciência de que a concepção que adotarem os
96 levarão a ter determinadas atitudes em sala de aula, e se isso refletirá no conteúdo que
97 escolherem para trabalhar, nos exercícios. Os alunos dizem que sim, porém acrescentam, ao
98 citarem alguns exemplos de sala de aula, que nem sempre o professor consegue realizar um
99 trabalho na perspectiva interacionista. Para as próximas aulas, *E* solicita aos alunos que leiam o
100 texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), sobre os objetivos de ensino.

101 *E* inicia a discussão do texto, perguntando aos alunos o que os PCN propõem com
102 relação aos objetivos do ensino de língua materna. Uma aluna diz: “Espera-se que o aluno tenha
103 domínio da língua e seja capaz de usá-la por meio da expressão oral e escrita em situações de
104 uso público”, e pergunta a *E*: “Isso está relacionado com a interação na linguagem?” *E* questiona
105 que relação existe aí. A aluna diz que é uma relação de usufruto da linguagem. *E* complementa
106 que há interação, porém de um modo geral, e não só entre professor e aluno. Uma aluna
107 acrescenta: “Os PCN especificam os processos, por exemplo o de escuta. Ao ouvir textos orais,
108 que o aprendiz seja capaz de ampliar o domínio dos conhecimentos discursivos, semânticos e
109 gramaticais, assimilando-os nesses diferentes campos”. *E* pede um exemplo de uma prática que
110 leve à concretização disso. Uma aluna responde: “Isso pode ser realizado a partir de um filme,
111 de uma peça de teatro ou de uma palestra assistidos na escola e também uma discussão sobre o
112 Jornal Nacional, para detectar, por exemplo, o tipo de linguagem que eles usam e até mesmo

113 escutar o discurso dos próprios colegas”. *E* pergunta quais são os requisitos necessários para a
114 transposição disso na prática, de modo que ocorra a aprendizagem, e o que os PCN pressupõem
115 de conhecimento do aluno para manifestar essa aprendizagem. Uma aluna diz: “Saber
116 reconhecer as intenções do enunciador, se posicionar, reconhecer, aceitar e recusar a posição
117 ideológica do enunciador”. *E* questiona que recursos da língua manifestam essas intenções, isto
118 é, quais os elementos gramaticais, lexicais, sintáticos que manifestam a posição do falante, as
119 vozes que aparecem no discurso, que o aluno precisa reconhecer para alcançar a aprendizagem
120 que os PCN propõem. Uma aluna responde: “Saber reconhecer os tipos de vocábulos, o
121 significado das palavras”. *E* complementa: “Ter o conhecimento semântico da língua”, e pede
122 aos alunos mais exemplos. Os alunos citam a entonação da voz, a expressão facial, os gestos. *E*
123 pergunta o que é essencial para o aluno construir o sentido desse texto falado. Eles não
124 respondem. *E* questiona se, naquele momento chegasse àquela aula um aluno que não fosse da
125 área de Letras, ele entenderia a discussão. Pergunta como estão entendendo sua explicação, e diz
126 que tanto eles quanto ela estão num contexto em que as palavras e explicações têm significado, e
127 um dos objetivos do ensino de língua materna, segundo os PCN, é o aluno saber identificar,
128 reconhecer os elementos constitutivos do significado do texto falado ou escrito, o que é possível
129 via recursos gramaticais, lexicais, semânticos. Solicita aos alunos que expliquem um
130 procedimento a ser trabalhado para o aprendiz alcançar essa apreensão. Eles respondem:
131 “Leitura de textos, gêneros diferentes”. *E* pergunta que tipo de leitura. Um aluno diz: “Pôr o
132 aprendiz em contato com situações diversas”. *E* complementa que se o aprendiz ler bastante e
133 estiver em contato com situações diversas, ampliará o vocabulário. Entretanto, questiona: “Onde
134 fica o conhecimento lexical e gramatical, a relação lógico-semântica entre dois fatos e duas
135 idéias, e como ele pode entendê-la?” Os alunos nada respondem e então *E* ressalta: “É por meio
136 do trabalho com a gramática. E os PCN estão descartando o ensino da gramática?” Eles dizem
137 que os PCN também fazem referência a ela. Sobre isso, *E* questiona se o documento menciona
138 um trabalho descritivo ou normativo. Uma aluna responde “não” e observa: “Se pensarmos nas
139 concepções de linguagem e em sua relação com o ensino, uma não exclui a outra. O importante
140 é saber que ensinar apenas na perspectiva estruturalista não funciona”. *E* concorda e explicita:
141 “Até porque Vygotsky diz que a ampliação da linguagem individual parte do social para o
142 individual. Esse uso da linguagem acaba aprimorando o pensamento. Ele não diz que a
143 linguagem é a expressão do pensamento, mas afirma que quanto mais você trabalha a linguagem
144 e a conhece, as idéias, o raciocínio, a capacidade de fazer análise, síntese, categorizar,
145 relacionar, aumentam”. Outra aluna comenta a necessidade de se pensar não só na metodologia
146 de ensino, mas também na sua concepção.

147 *E* solicita que expliquem o segundo objetivo dos PCN. A aluna cita a importância de
148 selecionar textos segundo o interesse e a necessidade do aluno. Assim, pergunta o que deve

149 fazer o professor para prepará-los, nesse sentido. A aluna diz: “Um caminho é o trabalho com
 150 textos de diferentes gêneros. Não só determinar leituras, mas possibilitar outras”. *E* observa que
 151 isso pressupõe que o professor tenha conhecimento teórico sobre gêneros discursivos, textuais e
 152 tipos de textos, e pergunta a eles se os conhecem e se sabem diferenciá-los. Os alunos dizem que
 153 não têm essa noção. Além disso, pergunta se estudaram Análise do Discurso. Os alunos
 154 respondem que provavelmente estudarão no quinto ano do curso. Mas, caso isso não aconteça, *E*
 155 questiona como farão, e uma aluna responde ser possível alcançar o conhecimento por meio de
 156 pesquisa. *E* complementa: “Os PCN trabalham com teorias que não são novas, como a Análise
 157 do Discurso, a crítica da cultura da história. Trabalham com os gêneros do discurso.¹⁷ Diferencia
 158 gênero de tipo¹⁸ de texto. Gênero textual é a mesma coisa que gênero do discurso. Tipo de texto
 159 é diferente. Se o professor não tem esse conhecimento, como vai trabalhar com as teorias?”
 160 “Será que dessa forma eles estão sendo usados nas escolas?” Uma aluna responde que, ao
 161 realizar o estágio de participação, o professor da turma lhe disse que há muitos anos leciona
 162 naquele colégio e dá a mesma aula sempre. Os alunos se mostram muito desinteressados e isso
 163 também o desmotiva. Ela acrescenta: “A teoria é maravilhosa, mas é uma ilusão, pois é lançada
 164 de cima para baixo e não de baixo para cima. Todos os professores deveriam passar por um
 165 treinamento, porque não sabem; aliás, se estamos nos bancos escolares e não vimos isso, é
 166 natural que o professor que se formou há mais tempo também não saiba”. *E* salienta que se
 167 formou em 1997 na UEM e nunca viu Análise do Discurso durante o curso. “Ela está surgindo
 168 na UEM agora”.

169 Sobre o ensino de gramática, *E* questiona se o documento apresenta algum objetivo.
 170 Uma aluna diz: “A proposta é usar a gramática, porém juntamente com outros campos, para que
 171 o aluno consiga usar a gramática nas diferentes situações de comunicação, adequando a
 172 linguagem gramatical ao uso”. Outra aluna completa: “Os PCN falam claramente sobre a análise
 173 lingüística, sobre a necessidade de o aluno conhecer as variedades e a norma culta”. *E*

¹⁷ Para Bakhtin (2003), a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que partem dos integrantes da atividade verbal em uma ou outra esfera. Assim, o enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo temático e por seu estilo verbal, mas também e, principalmente, por sua construção composicional. São estes três elementos, que fundidos no enunciado, marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação, formam os gêneros do discurso. Val (2003) salienta que os gêneros estabelecem formas típicas de organização dos discursos e cita como exemplo, o gênero carta comercial, no qual podemos reconhecer uma forma composicional típica constituída de data, endereçamento, vocativo, cumprimento, corpo do texto, despedida e assinatura. Os gêneros estabelecem também pautas temáticas e formas típicas para o seu tratamento além de um estilo que é orientado no processo de recursos lexicais e morfossintáticos. Como mostra a autora, convivemos com inúmeros gêneros discursivos: novela de tv, e-mail, bate-papo, artigo científico, reportagem jornalística, noticiário de rádio, outdoor, canção popular, leis, medidas provisórias, romance, dissertação escolar, entre outros.

¹⁸ Sobre o tipo de texto, Val (2003) observa que num romance, por exemplo, além da seqüência narrativa, há também seqüências descritivas; assim como numa reportagem podem aparecer seqüências descritivas, expositivas e/ou argumentativas. São essas formas regulares, identificáveis, que podem entrar na composição de textos de diferentes gêneros, os chamados tipos. A narração, descrição, exposição, argumentação são tipos os mais reconhecidos.

174 complementa: “O aluno tem que saber ler, escrever e reconhecer os elementos lingüísticos desse
175 texto, o que proporciona a construção do seu sentido. A partir desses objetivos, percebe-se que
176 os PCN propõem o ensino por meio de três linhas básicas: leitura, produção e análise lingüística.
177 Pelo que está escrito nos PCN, é possível entender claramente o que é análise lingüística?” Eles
178 dizem “não”, e citam como exemplo: “Aproprie-se dos instrumentos de natureza procedimental
179 e conceitual necessários para a reflexão e análise lingüística”. *E* explica “apropriar-se não é
180 apenas identificar, é trazer para dentro, e isso demanda conhecimento. O aluno tem que
181 conhecer os instrumentos de uso, o processo e também o conceito”. Pergunta como transformar
182 esse objetivo em prática, em atividade na sala de aula. “Como mostrar ao aprendiz quais são os
183 procedimentos que estão relacionados a todas as instâncias, procedimento de leitura, escrita e
184 análise lingüística?” “O aluno tem que se apropriar da teoria, do processo, e tem que aprender a
185 fazer a análise e a reflexão lingüística” - responde a aluna. Outra aluna ressalta que o objetivo é
186 fazer com que o ensino não seja só teórico, mas relacionado à vivência do aluno. E nisso reside
187 o problema, pois os professores não sabem como fazê-lo. *E* pergunta se antes de estabelecerem
188 os PCN não deveria ter existido um curso de capacitação para os professores saberem colocar
189 em prática o que prevêem. *E* explica o contexto que envolveu a discussão de alguns itens do
190 documento quando esteve em construção. “Após seu lançamento, as escolas foram convocadas
191 para o discutirem. Alguns professores fizeram cursos para orientar seus colegas; porém, como
192 instrutores, não fizeram as leituras das teorias que embasam o documento. Teriam que ler
193 Foucault, Pêcheux, Althusser, Bakhtin, Goodman, Smith e outros. Se não se possuir
194 conhecimento teórico, não se consegue trabalhar segundo os PCN, que, por sinal, apresentam
195 uma proposta maravilhosa, mas que exige o saber teórico. Os professores não sabem o que é
196 análise lingüística”. Uma aluna pergunta o que é isso. *E* diz que para entender teve que estudar
197 muito, mas acredita ter apenas uma noção. E responde: “É trabalhar os recursos da língua no
198 texto, para verificar sua função e não apenas para classificá-los como advérbio, conjunção; é
199 observar esses recursos no texto, considerando a função que exercem textualmente, a relação
200 desses recursos com os sentidos propostos pelo texto; não o que o texto diz e sim o que ele
201 mostra; é a diferença entre o dizer e o mostrar. Posso dizer uma coisa e mostrar outra no texto. E
202 fazer análise lingüística de diversos textos”. Salienta ser essa uma concepção ampla do que é
203 fazer análise lingüística. Transformar isso em prática é não usar nomenclaturas apenas se não for
204 necessário, pois é evidente que o aluno tem que tomar contato com a nomenclatura, a
205 terminologia da gramática. Entretanto, o aprendiz tem que fazer o caminho inverso, construir
206 essa concepção. Não parte da idéia de que a palavra *fogo* tem um significado, porque ele vai
207 construir o significado e não se apossar do que está dicionarizado. Isso é análise lingüística, e
208 transformá-la em prática exige que o professor tenha conhecimento da língua, saiba dominar
209 coesão e coerência, operadores argumentativos, estilística, polifonia, heterogeneidade do

210 discurso. A falta desses conhecimentos leva o professor a não fazer a análise lingüística, que é a
211 parte mais difícil, uma vez que envolve conhecimentos de língua gramatical, tradicional,
212 descritivo, os quais não temos”.

213 *E* pede aos alunos que relacionem o objetivo dos PCN às idéias apresentadas no texto de
214 Travaglia. A aluna diz: “Entender a competência gramatical como a capacidade de o aprendiz
215 formar e reconhecer seqüências lingüísticas que tenham sentido na língua”. *E* pergunta se
216 Travaglia fala em uso de norma ou de língua. Ela responde: “De língua”. *E* complementa que
217 competência lingüística não é saber usar a norma, mas a língua. A aluna comenta: “Se o
218 aprendiz sabe produzir frases e seqüências na língua, também sabe fazê-lo oralmente e,
219 conseqüentemente, sabe escrever”. *E* pergunta qual objetivo dos PCN se estão relacionados com
220 o conhecimento formal da língua. Um aluno diz: “A análise lingüística e os processos de
221 produção de textos escritos, nos quais o aprendiz tem que adequar o uso da linguagem”. *E*
222 observa: “Nesse objetivo de Travaglia, percebe-se a necessidade de se trabalhar as variedades
223 lingüísticas. O segundo objetivo do autor está dentro da formação da competência comunicativa,
224 porque faz parte da competência comunicativa saber adequar a língua nas diversas situações”. *E*
225 pede que explicitem o terceiro objetivo de Travaglia. Eles respondem: “Levar o aprendiz a
226 conhecer a instituição social que é a língua, ou seja, levar o aluno a perceber a carga ideológica
227 existente na linguagem”.

228 *E* fala com os alunos sobre “a necessidade de se lembrarem de que a língua é
229 instrumento da constituição da cultura e das relações, e produto também. É isso que sustenta a
230 idéia de Travaglia”. Pergunta se os PCN apresentam, de início, nesses objetivos, algum aspecto
231 que possa ser relacionado com tal idéia do autor. A aluna cita o último item da parte sobre a
232 análise lingüística: “Seja capaz de verificar as regularidades das diferentes variedades do
233 Português, reconhecendo os valores sociais nela implicados”. *E* questiona se não existe nada
234 relacionado ao aspecto histórico. Outra aluna mostra que os PCN remetem ao preconceito contra
235 as formas populares, em oposição às formas dos grupos socialmente favorecidos, e também à
236 capacidade de aderir ou recusar as posições ideológicas que reconhecer nos textos que lê, de
237 forma a considerar os papéis assumidos pelos participantes. *E* pergunta o que entendem como
238 papéis. Eles não respondem, e *E* questiona: “Qual o papel do professor, dos alunos, da mãe, de
239 um gerente administrativo de uma multinacional, de um reitor, do Presidente da República? -
240 Papel é a posição que assumimos na sociedade, ou seja, professora, mãe, aluna, filhas, esposas”.
241 Questiona se os PCN apresentam uma relação com o terceiro objetivo de Travaglia. Eles não
242 respondem, e *E* complementa: “Se ficasse apenas na primeira idéia, não. Porém, quando
243 acrescenta, por meio da análise lingüística, leitura e produção, o aluno será capaz de reconhecer
244 os elementos ideológicos e os papéis na sociedade. Assim, Travaglia aprofunda a idéia de que o
245 aluno precisa perceber a força da linguagem, o seu funcionamento, ou seja, as posições, os

246 papéis que o falante ocupa e como isso se reflete no seu discurso”.

247 Depois de algumas aulas sobre leitura e produção, os alunos iniciaram as apresentações
248 dos microensinos, pequenas sessões de aulas que envolvem a realização de experiências
249 simplificadas de ensino, pelas quais o professorando procura adquirir habilidades técnicas para
250 ensinar ou desenvolver procedimentos específicos, por meio de atividades específicas.

251 As aulas apresentadas são endereçadas à sétima e à oitava séries do ensino fundamental.
252 As atividades preparadas envolvem o estudo dos gêneros textuais música, crônica, tira, poema e
253 anúncios publicitários, com o objetivo final de alcançar uma produção escrita.

254 Anúncios publicitários impressos é o tema apresentado pela última dupla, a dupla I. As
255 alunas distribuem anúncios retirados de revistas como Veja, Capricho, Época, e pedem à turma
256 que comente sobre eles, observando o público a quem são dirigidos, e o tipo de revista que os
257 publicam. Depois a dupla explora os recursos de linguagem presentes no discurso publicitário
258 para convencer o consumidor. Solicita que apontem a frase principal dos textos. Estudados os
259 recursos, os alunos produzirão um anúncio. Essa dupla foi a única a manter o tema do
260 microensino posteriormente, nas aulas de regência.

261 A dupla II distribuiu à turma um texto em forma de tira, a letra da música “Miséria” do
262 grupo Titãs, e o poema “O bicho” de Manuel Bandeira. Após leitura e depreensão do tema nos
263 três textos, os alunos devem fazer uma produção escrita sobre o tema *miséria*.

264 O trio de alunos partiu da crônica com o objetivo primeiro de que os alunos observem a
265 presença das tipologias narração, descrição e argumentação no texto lido. Para isso, fizeram a
266 leitura de uma crônica com a turma, depois retomaram as partes que exemplificam as tipologias,
267 sem contudo nomeá-las, levando-os a perceberem-nas primeiramente e posteriormente a
268 classificá-las. Ao final, os alunos devem escrever uma crônica contando algo engraçado
269 ocorrido em uma viagem, assunto visto no texto estudado.

270 E considerou boa a metodologia de trazerem para a sala de aula injunção, descrição,
271 narração e argumentação, pois nas escolas não é comum ensiná-los a partir de um gênero, como
272 fizeram as alunas. Além disso, está presente nos PCN quando abordam a importância de se levar
273 o aluno a construir o significado. Mas ressalta que normalmente se parte da definição para a
274 explicação. É o peso da formação tradicional. Observa a necessidade de se trabalhar as
275 terminologias, porém fazê-lo cuidadosamente, para não cair na mera reprodução. Discute com
276 os alunos se é objetivo da escola formar o aluno crítico e responde ser papel dela instigá-lo a
277 pensar. Explicita a importância de o professor dominar o conteúdo e verificar se ele é adequado
278 à série, além de demonstrar convicção do que ensina e por quê. Chama a atenção de uma das
279 duplas por não ter trabalhado as condições de produção dos três textos usados, destacando a
280 necessidade de se ver e abordar a leitura como construção de sentido.

5.1.5.1 Análise

Não por acaso o relato das aulas de E foi mais extenso: na disciplina que ministra confluem os conhecimentos teóricos e práticos acumulados no percurso dos quatro anos que a antecedem. Aqui, teoria e prática devem se harmonizar em prol da formação daqueles que serão os responsáveis por um ensino-aprendizagem tão destacado por sua crise e por seus fracassos: o ensino-aprendizagem de língua materna nos ensino fundamental e médio.

Assim como nas análises precedentes, inicio esta pela ementa da disciplina.

A ementa da disciplina Prática de Ensino de Língua Portuguesa apresenta o terceiro objetivo “Refletir sobre as diferentes propostas e concepções de ensino da Língua Portuguesa”. Conforme relato, o professor *E* faz essa discussão com os alunos por meio dos textos sobre os objetivos do ensino de língua materna à luz de Travaglia (1996) e dos PCN (Brasil, 1998). Estabelece um paralelo entre eles e, por isso, suas aulas, apesar de centrarem-se basicamente na reflexão lingüística e na metalingüística, dá pistas de reflexão epilingüística, durante a leitura e discussão dos textos, ao se referir, por exemplo, a necessidade de se verificar as condições de produção de um discurso.

Parece-me ser possível inferir que a metodologia que sustenta as aulas de *E* fundamenta-se na terceira concepção de linguagem – a interacionista. Ao discutir os PCN, define língua como – *instrumento da constituição da cultura e das relações e produto também* (linhas 228-229), além de explicitar pontos importantes com o intuito de evidenciar uma concepção de ensino que tem o objetivo de alcançar o desenvolvimento da competência comunicativa. Isso ocorre, quando *questiona aos alunos o porquê de se ensinar português aos falantes que já o sabem [...] tantos anos na escola não preparam o aluno para escrever? [...] pergunta-lhes se adianta estudar gramática pela gramática e o texto pelo texto [...] o que entendem por competência gramatical ou lingüística [...] diz que a gramática de uma língua é como esta língua se constitui e aí se pode ter uma gramática que é normativa e dita as regras, uma descritiva e outra explicativa* (linhas 6-8; 10-11; 13-15).

E revela a necessidade de formar professores que tenham concepção clara de que ensinar língua é muito mais do que ensinar a gramática normativa. É atentar para o seu funcionamento – *pergunta aos alunos se não há comunicação quando não se faz a concordância certa [...] “Vou comprar os sapactos” e “vo comprar os sapato”[...]. E explica que competência é reconhecer o que é gramatical, agramatical, aceito ou não dentro da língua* (linhas 32-35). *E* complementa – *damos aula de Português a falantes nativos para desenvolverem a competência comunicativa, que envolve as competência gramatical e a*

textual, e que competência gramatical é reconhecer e produzir textos na língua materna (linhas 41-43). Com essa postura, *E* assume a língua como objeto de ensino, sem desconsiderar a sua função social nas relações dialógicas de comunicação. Porém, não apenas por isso. *E* acrescenta: *é preciso refletir criticamente sobre a linguagem porque ela carrega ideologias, mostra a posição que a pessoa tem, suas idéias, nos apresenta [...] Diz para os alunos que não está lhes passando informações apenas, mas está tentando convencê-los acerca do que ela acredita. E espera que eles incorporem isso. É uma atuação sobre o outro e não uma comunicação. A concepção de linguagem como instrumento de comunicação é uma coisa neutra e, se fosse assim, eu estaria passando informações apenas, mas vocês acham que é só isso?* (linhas 48-49; 51-55). Suas palavras revelam a consciência da unilateralidade dessa concepção. Com significativa expressividade, *E* desvela em seu discurso a concepção de linguagem interacionista a qual me remete a Bakhtin e à sua posição a respeito da linguagem:

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação a coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre minha extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor (BAKHTIN, 1992, p. 113).

As aulas de *E* não se limitam à discussão teórica com uma finalidade em si mesma. Com intervenções a respeito da teoria e à sua transposição para a prática, *E* contribui para os professorandos construírem um discurso sobre a prática do ensinar a ensinar a língua materna.

A respeito do trabalho de escuta de textos orais propostos pelos PCN (Brasil, 1998), *E* pede um exemplo de uma prática que leve à concretização disso (linhas 113-114). À resposta que sugere filme, peça de teatro ou uma palestra, experiências vivenciadas na escola, *E* pergunta quais são os requisitos necessários para a sua transposição na prática [...] solicita aos alunos que expliquem um procedimento a ser trabalhado para o aprendiz alcançar essa apreensão (linhas 113-114; 129-139). Essa postura coaduna-se com a construção de competência delineada pelos Referenciais para a formação de professor (Brasil, 1999), ao destacarem a necessidade da realização de uma formação prática que faça o professor aprender a criar e recriar a sua ação docente, apropriar-se de teorias e métodos e construir um discurso sobre a prática. Isso porque, refletem os Referencias, conhecer as teorias é

importante, mas não basta. Seu domínio deve ser compartilhado em situações concretas, pois é no partilhar das explicações e das soluções de questões envolvendo a realidade que se encontra o espaço para confrontar seus limites. Assim, quando *E* pergunta se os PCN descartam o ensino da gramática – *uma aluna*¹⁹ responde “não” e observa que, se pensarmos nas concepções de linguagem e sua relação com o ensino, uma não exclui a outra. O importante é saber que fazê-lo apenas na perspectiva estruturalista não funciona. *E* acrescenta a teoria: até porque Vygotsky diz que a ampliação da linguagem parte do social para o individual. Ele não diz que a linguagem aprimora o pensamento, porém afirma que quanto mais se trabalha a linguagem e a conhece, as idéias, o raciocínio, a capacidade de fazer análise, síntese, categorizar, relacionar, aumentam (linhas 135-143). Outra aluna²⁰ comenta a necessidade de se pensar não só na metodologia de ensino, como também na concepção (linhas 138-146). Parece aí evidenciar-se um entendimento parcial de concepção de linguagem e de metodologia de ensino, já que a primeira ilumina a segunda. Assim, as intervenções feitas por *E* ocorrem no sentido de provocar reflexões sobre a prática do ensinar. A discussão desencadeada nas aulas mostra a construção madura de um discurso sobre a prática e foge à observação de Proust ao afirmar:

A pesquisa bibliográfica deve servir para a construção de uma teoria do objeto, ela não deveria constituir *per se* o objeto. Infelizmente, em muitas aulas, o texto teórico é o próprio objeto e a discussão limita-se a ela, sem referência ao objeto-problema. No caso da formação de professores, não são poucas as aulas em que o texto assume papel de objeto e as discussões visam esgotá-los, sem a intervenção da mente criadora, e sem ao menos haver a delimitação de um objeto-problema. Discutem-se textos pela verdade que eles conteriam, sem saber que tal verdade não passa na realidade, de seu índice ou prova apenas (PROUST, 1989, p. 36-40 apud SILVA, 2002, p. 40).

E também conscientiza os alunos sobre a necessidade de o professor conhecer as teorias atuais de ensino para colocar em prática os objetivos propostos pelo texto – *Os PCN trabalham com teorias que são novas como a análise do discurso, a crítica da cultura da história se o professor não tem esse conhecimento, como vai trabalhar com as teorias, pergunta* (linhas 156-159). [...] *Teriam que ler Foucault, Pêcheux, Althusser, Bakhtin, Goodman, Smith e outros. Se não possuir conhecimento teórico, não consegue trabalhar os PCN, que por sinal, apresentam uma proposta maravilhosa, mas exige o saber teórico [...] será que dessa forma os PCN estão sendo usados na escola, questiona* (linhas 192-195; 160).

¹⁹ A aluna é membro da dupla I.

²⁰ Integrante do trio de alunos. Para identificá-los na discussão dos textos.

Em seguida, *uma aluna*²¹ responde que, ao realizar o estágio²² de participação, o professor da turma lhe disse que há muitos anos leciona naquele colégio e dá a mesma aula sempre [...]. Ela acrescenta que a teoria é maravilhosa, mas é uma ilusão, pois é lançada de cima para baixo e não de baixo para cima. Todos os professores deveriam passar por um treinamento, porque não a sabem, aliás se estamos nos bancos escolares e não vimos isso, é natural que o professor, formado há mais tempo, também não saiba. E salienta que se formou em 1997 na UEM e nunca viu análise do discurso durante o curso. Ela está surgindo na UEM agora (linhas 160-168). E acaba por mostrar aos alunos que os conhecimentos surgem e devem ser procurados e assimilados além dos bancos da academia.

Assim, o posicionamento das alunas face às discussões dos textos vem de encontro com as palavras de Silva (2002, p. 40):

Não é difícil pensar no professor iniciante (ou não) que fala sobre teorias pedagógicas e mesmo conteúdos de sua disciplina com alguma desenvoltura, mas não é capaz de encontrar nelas seu próprio pensamento. Perdido e sem convicções torna-se o professor que tem uma prática sem consistência e uma teoria vazia.

E também marca em seu discurso a necessidade de se trabalhar com os gêneros e as tipologias textuais. Assim, deixa vestígios que revelam novamente uma concepção de ensino-aprendizagem de língua materna interacionista, que focaliza o texto. Afinal, o que são os gêneros e as tipologias textuais a não ser a própria língua em uso, viva, configurada diariamente na vida do falante/ouvinte de diferentes modos? O leitor pode indagar que a simples escolha do gênero não implica necessariamente a terceira concepção de linguagem, uma vez que o gênero pode ser usado apenas como um pretexto para se ensinar a metalinguagem, ou significar ainda a prática do que está na moda. Esse não parece ser o caso de *E*. Ao trabalhar com esses textos, a metodologia usada fica por conta dos objetivos que se pretende alcançar em cada atividade. Aliás, a abertura do professor para o trabalho com diversos tipos de textos revela muito de sua postura frente aos conteúdos em sala de aula e também frente à sua concepção de ensino-aprendizagem. *E observa que isso pressupõe que o professor tenha conhecimento teórico sobre os gêneros discursivos ou textuais e tipos de textos e pergunta-lhes se os conhecem e se sabem diferenciá-los. Eles dizem que não tem essa noção. Além disso, pergunta se estudaram Análise do discurso ou gênero do discurso. Os alunos respondem que provavelmente estudarão Análise do Discurso no quinto ano. Mas*

²¹ A aluna pertence à dupla II.

²² Antes de realizarem a regência, os alunos fizeram estágios de observação e participação nas escolas.

caso isso não aconteça, E questiona como farão e uma aluna responde ser possível alcançar o conhecimento por meio de pesquisa (linhas 151-156).

Sobre o como fazer análise lingüística, *E explica que é trabalhar os recursos da língua no texto para verificar sua função e não classificá-los como advérbio, conjunção, é observar esses recursos no texto, considerando a função que exercem textualmente [...] Não o que o texto diz e sim o que ele mostra. [...] Posso estar dizendo uma coisa e estar mostrando outra. [...] Transformar isso em prática é não usar nomenclaturas desde que não seja necessário, pois é evidente que o aluno tem que tomar contato com a nomenclatura, a terminologia da gramática. Entretanto, o aprendiz tem que fazer o caminho inverso, construir essa concepção. Não parte da idéia de que a palavra fogo tem um significado, porque ele vai construir o significado e não se apossar do que está dicionarizado. Isso é análise lingüística e transformá-la em prática exige que o professor tenha conhecimento da língua (linhas 197-208).* Senti aí uma visão fragmentada dessa etapa de um processo que pretende se ancorar no uso e na reflexão, pois parece que *E* dissocia essa das duas fases de análise que a completam: a lingüística – o uso, a epilingüística – a reflexão e a metalingüística – a sistematização. Parece que, ao se reportar à análise lingüística, *E* só se refere à fase da sistematização, ou melhor, ao acesso à metalinguagem. Essa visão pode gerar uma fragmentação que compromete uma concepção interacionista de ensino-aprendizagem. Mesmo quando contempla a leitura, apesar de ser essa também uma das etapas da análise lingüística que coloca o usuário em situações concretas de uso, *E* apresenta uma visão fragmentada da atividade, pois não a expande para as etapas que levam à reflexão. Além disso, não mostra em sua explicação que a análise lingüística envolve também o momento da produção escrita, que, por sua vez, é um exercício de caráter altamente reflexivo. A escrita, além de consolidar a leitura, exige do autor um trabalho de busca dos recursos lingüísticos adequados para a construção do seu texto. Tarefa esta que ocorre desde a infância, quando a criança é inserida no mundo da escrita, até chegar à idade adulta, ao atingir níveis mais profundos de reflexão.

Nessa perspectiva, as fases de leitura e escrita são importantes, pois uma terceira – a de revisão/reescrita – ocorre e contempla a reflexão o que envolve uma situação concreta de análise lingüística. É mesmo aqui e com maior força que o escritor instigado pelo seu revisor – na verdade, seu interlocutor – reflete sobre os aspectos, de ordem formal e de conteúdo, que podem ser melhorados em seu texto, e não o instiga a apenas a corrigir problemas gramaticais. Por isso mesmo faz um trabalho de reflexão acerca do escrito, desde a organização do texto, apresentação das idéias, até o estilo de linguagem usada. Tem-se aí, sem dúvida, uma oportunidade para se trabalhar a gramática, também nos aspectos descritivos e normativos da

língua. Dar oportunidade ao aluno de pensar, como disse *E*, sobre o que é um substantivo, um adjetivo, um pronome, um advérbio e também sobre o que são os sinais de pontuação e a função que podem exercer, quando empregados em um texto.

É nesse sentido que a escrita – e as etapas que ela compreende – do aluno se torna o espaço em que as reflexões permitem o acesso aos conteúdos necessários e assimilados pelas experiências. É a partir desse processo que ele passa a ver e a entender que a gramática nada mais é do que a língua em uso. É também com essa atividade que o professor pode mostrar ao aprendiz que a linguagem é uma roupagem e que, portanto, há momentos em que se deve usar o que é padrão culto e há outros em que seu uso não é adequado. Sucessivamente, o professor pode despertar o aluno para o fato de que a linguagem é um jogo, no qual se insere a escrita, a oral, e que para ser um bom jogador, ele precisa conhecer o quanto melhor a sua língua, saber o valor de um adjetivo, de um substantivo, de um ponto final, de uma vírgula, e o sentido que estes conferem num discurso. O professor *E* fala da necessidade de se trabalhar com esses elementos no texto para se alcançar a competência comunicativa do falante, mas esquece de apontar e de mostrar aos futuros professores a escrita e a revisão/reescrita de texto como atividades importantes para sua aquisição e desenvolvimento. Também esquece de ressaltar que aqui se pode e deve, quando necessário, realizar um trabalho aprofundado com a gramática. Nesse aspecto, *E* comenta apenas o uso de nomenclaturas como forma de contato com a gramática. Existem situações em que dizer somente que se trata, por exemplo, de um substantivo não é suficiente para que o aluno entenda a sua função num dado discurso. É preciso recordar com ele o que é um substantivo, e de acordo com o contexto em que ele aparecer, há necessidade de se recuperar também o seu papel morfológico e sintático. Desse modo, *E* apresenta uma visão ampla e superficial de análise lingüística.

Essa visão é mantida nos comentários tecidos após a realização dos microensinos: *Está presente nos PCN quando abordam a importância de se levar o aluno a construir o significado. Mas ressalta que normalmente se parte da definição para a explicação. É o peso da formação tradicional. Observa a necessidade de se trabalhar as terminologias, porém fazê-lo cuidadosamente para não cair na mera reprodução [...] Ver e abordar a leitura como construção de sentido* (linhas 273-275; 280).

A respeito da bibliografia indicada na ementa desta disciplina, é interessante observar que há um número equivalente entre as obras direcionadas à prática de ensino de Língua Portuguesa (19) e aquelas à aquisição de conhecimentos específicos da língua (18); destas, as sete primeiras elencadas constam na ementa da disciplina Língua portuguesa I, como: *Curso de Redação*, Antônio Suárez Abreu; *Como ordenar idéias*, Edvaldo Boa Ventura; *Linguagem*

e persuasão, Adilson Citelli; *A coesão textual*, Ingedore Vilhaça Koch; *Para entender o texto*, José Luiz Fiorin e Francisco Platão Savioli; *Prática de redação para estudantes universitários*, David Mandryk e Carlos Alberto Faraco; *Comunicação em prosa moderna*, Othon Garcia; *Problemas de redação*, Alcir Pécora; *Teoria Semiótica do Texto e Teoria do discurso*, Diana Luz Passos de Barros; *Linguagem e ideologia*, José Luiz Fiorin; *Análise de textos: teoria e prática*, Neidi Strwker Gomes; *A coerência textual*, Ingedore Vilhaça Koch/Luiz Carlos Travaglia; *Discurso e Leitura*, Eni Orlandi; *Para uma nova gramática do português*, Mário Alberto Perini; *Histórias de contar e de escrever: a linguagem no cotidiano*, C. M. Perrota, L. W. Martz, L. Masini; *A organização textual da narrativa*, A. Siqueira; *Linguagem, pragmática e ideologia*, Carlos Vogt.

Salvo engano, entre as bibliografias voltadas para prática de ensino destaque: *O professor universitário em aula*, M. C. Abreu/ M. T. Masetto; *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*, Vera Teixeira Aguiar e outros; *Fracasso do ensino de Português: proposta de solução*, Eurico Back; *Como incentivar o hábito da leitura*, Richard Bamberger; *A produção escrita e a gramática*, L. K. Bastos, M. A. Mattos; *A formação do leitor: alternativas metodológicas*, M. G. Bordini, V. T. Aguiar; *A redação na escola*, Eglê Franchi; *O texto na sala de aula*, João Wanderley Geraldi; *As ciências lingüísticas e o ensino de línguas*, M. A. K. Halliday e outros; *A lingüística e o ensino de língua portuguesa*, Rodolfo Ilari; *Como avaliar um livro/didática língua portuguesa*, Nelly F. G. de Carvalho Matos; *Metodologia da linguagem*, C. P. Monteiro, M. H. C. de Oliveira; *O ensino de português do primeiro grau à universidade*, Z. F. Murrie; *O livro didático; O ensino de literatura*, Alaíde Lisboa de Oliveira; *O ensino de língua portuguesa no primeiro grau*, Lílian Lopes Martins da Silva e outros; *Ensino de Língua Portuguesa – uma abordagem pragmática*, Livia Suassuna; *Planejamento participativo na escola*, Ilca Oliveira e Almeida Vianna; *A leitura e o ensino da literatura*, Regina Zilberman.

Entendo que o professor pode e deva usar a bibliografia que julgar pertinente em sala de aula e para isso normalmente ele tem outras que lhe servem de apoio. No entanto, por se tratar da disciplina de Prática de Ensino de Língua Portuguesa e, por essa razão, apresentar objetivos diferentes das outras, poderia constar em sua ementa um número maior de obras, inclusive da Lingüística Aplicada, que abarcasse as questões do ensino. Isso ajudaria o professorando a desenvolver a prática de sala de aula, a atingir maturidade e lhe desenvolveria também a capacidade de discernir, quando e porque usar a abordagem estruturalista e/ou interacionista de ensino, ao trazer um certo conteúdo para a sala de aula. Essa noção deveria ser trabalhada em todas as disciplinas, porém sabemos que não há tempo para isso em todas

elas e nem sempre o professor responsável por determinada disciplina levanta questões a respeito do conteúdo trabalhado e a sua transposição na prática e tudo o que ela implica. Além disso, sabemos também que geralmente os alunos tomam como referência básica a bibliografia indicada na ementa da disciplina, quando atuam em sala em sala.

É possível apresentar a síntese das características de *E* no quadro que segue.

Quadro 10 – Características das aulas observadas do professor *E*

- Concebe a língua como prática social e a linguagem como interação;
- Estimula a reflexão como um dos dois eixos do ensino-aprendizagem de língua materna, levando os alunos às análises: lingüística, epilingüística e metalingüística;
- Aborda o ensino numa concepção interacionista/funcionalista;
- Preocupa-se com os gêneros e as tipologias textuais;
- Faz intervenções que provocam reflexões sobre a prática de ensino;
- Faz intervenções que provocam reflexões a respeito da teoria e a sua transposição na prática;
- Revela visão fragmentada sobre análise lingüística.

Diante desse levantamento de características, é possível sistematizar e definir-se como comuns à formação do Curso as seguintes características apresentadas nas aulas dos professores:

Professor A – interacionista;

Professor B – tradicional;

Professor C – tradicional com característica interacionista;

Professor D – interacionista;

Professor E – interacionista.

Assim, é possível afirmar que o Curso tem professores predominantemente com características interacionistas.

No próximo capítulo, apresento os reflexos do ensino de língua materna e especialmente da gramática oferecida no Curso, na prática pedagógica das professorandas, durante a regência.

6 CONSTRUINDO O PERFIL DAS PROFESSORANDAS

E agora, José? A festa acabou, a luz apagou, o povo sumiu, a noite esfriou, e agora, José? e agora, você? você que é sem nome, que zomba dos outros, você que faz versos, que ama, protesta? e agora, José? [...]

(Carlos Drummond de Andrade)

O objetivo neste momento é discutir o perfil do professorando que o Curso de Letras da UEM está formando. Inicialmente, destaco os relatos das aulas observadas, durante a realização da regência, para em seguida analisá-las. São critérios de análise o conteúdo trabalhado na regência, a abordagem teórica a ele dispensada, o tipo de aula – expositiva ou interativa - e as concepções de língua, linguagem e gramática reveladas nessas aulas. Posteriormente, discuto o resultado dessas análises junto com as dos professores.

6.1 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Nesta seção, encaminho a pesquisa apresentando os relatos em bloco, para uma análise também em bloco das aulas observadas. Isso porque, se o fizesse como o fiz na seção anterior, correria o risco de desviar o foco do leitor pelo excesso de repetições, o que me dificultaria também antecipar alguns cruzamentos de dados.

6.1.1 Relato da regência 8ª série: dupla I

Quadro 11 – Objetivos da primeira aula

Conteúdo: Leitura de anúncios publicitários

Objetivo geral: Reconhecer os principais recursos utilizados, em anúncios publicitários, com o objetivo de uma produção textual posterior, abrangendo o gênero estudado.

Objetivos específicos:

- Identificar os recursos utilizados na análise de um anúncio publicitário;
- Promover interação para que haja troca de informações a respeito do gênero textual estudado;
- Promover o contato dos alunos com diferentes anúncios publicitários veiculados nos mais diversos meios de comunicação.

¹ As professorandas pedem para que os alunos se organizem em um círculo. Em seguida,
² passam a eles alguns anúncios para que os leiam. Solicitam que falem sobre os anúncios que têm

3 em mãos. Os alunos se manifestam. Depois, elas questionam o tipo de público a que cada um
 4 deles é destinado. Os alunos interagem. As professorandas perguntam onde esses anúncios
 5 podem ser encontrados. Os alunos reportam-se especificamente às revistas que veiculam ou
 6 veiculariam o anúncio em questão, como, por exemplo, as revistas Veja e Capricho. Uma das
 7 professorandas observa, em um dos anúncios, uma personalidade famosa e explica para os alunos
 8 que um dos recursos usados no anúncio publicitário é apresentar pessoas famosas, conhecidas,
 9 bonitas. A personalidade estava fazendo a propaganda de um batom. O anúncio dizia: “a boca
 10 mais famosa do mundo merece a melhor hidratação”. Recurso usado para convencer o público
 11 feminino de que, se a modelo usa, as mulheres também devem usar. Discutem com os alunos que,
 12 nem sempre, as coisas são como as apresentam os anúncios. Falam sobre os recursos usados para
 13 destacar o produto, como a frase principal, as cores, a embalagem e o próprio texto que apresenta
 14 o produto, sempre na tentativa de convencer o consumidor. Elas pedem para os alunos
 15 destacarem a frase mais importante que têm em mãos. Perguntam a diferença mais importante
 16 entre *slogan* e frase. Os alunos não sabem. Elas explicam que a frase seria o que sintetiza todas as
 17 qualidades do produto que está sendo anunciado. O *slogan* aparece todas as vezes que evidencia a
 marca do produto.

Quadro 12 – Objetivos da segunda aula

Conteúdo: Leitura de anúncios publicitários

Objetivo geral: reconhecer os principais recursos utilizados, em anúncios publicitários veiculados na televisão e rádio.

Objetivos específicos:

- Identificar os recursos utilizados em propagandas veiculadas na TV;
- Promover interação para que haja troca de informações a respeito do gênero textual;
- Proporcionar ao aluno a possibilidade de refletir, em casa, sobre o anúncio publicitário impresso visto na primeira aula e o anúncio publicitário na televisão, para que possa ser estabelecida a diferença entre seus recursos.

1 As professorandas apresentam primeiramente os anúncios veiculados pelo rádio.
 2 Perguntam aos alunos o que eles perceberam. Os alunos respondem que são os tipos de música, a
 3 voz do locutor, a ênfase dada ao produto anunciado. Elas explicam que alguns anúncios
 4 trabalham com textos educativos, por exemplo, a propaganda da COPEL (Companhia Paranaense
 5 de Energia). Como atividade, solicitam que os alunos assistam, pela televisão, a alguns anúncios,
 6 observem-nos e que tragam um para ser analisado em dupla.

Quadro 13 – Objetivos da terceira aula

Conteúdo: Leitura nos diversos níveis

Objetivo geral: Comparar os recursos de linguagem, verbais e não verbais, utilizados nos anúncios publicitários veiculados nos diversos meios de comunicação, instigando os alunos a estabelecerem as diferenças.

Objetivos específicos:

- Comparar os anúncios de televisão e de rádio com os impressos, estabelecendo as diferenças através das transparências, visando a estabelecer as características deste tipo de gênero textual;
- Iniciar a análise dos anúncios selecionados pelos alunos, os quais foram solicitados na aula anterior.

1 As professorandas perguntam se os alunos assistiram à televisão. Caso não o tivessem feito, elas
2 exibiriam alguns anúncios na televisão. Pedem que os alunos observem quais os recursos, verbais e
3 não verbais, que a televisão utiliza e se são diferentes dos anúncios do rádio e dos anúncios exibidos
4 na televisão e que, depois disso, estabeleçam as diferenças. As professorandas exibem vários
5 anúncios. Feito isso, perguntam se têm *slogan*, se há alguma coisa em destaque: a música, o estilo de
6 música. Remetem os alunos aos panfletos dos supermercados, indagando como apareceram as ofertas,
7 os produtos. Também remetem os alunos às propagandas veiculadas pelas lojas, chamando-lhes a
8 atenção para o tamanho das letras com que são registrados os prazos de pagamento, condições e
9 número de parcelas. Questionam sobre a intenção, o porquê das características desses registros
10 (geralmente com letras muito pequenas) Explicam que a televisão utiliza todos os recursos vistos nos
11 demais tipos de anúncios. Elas retomam novamente os tipos de recursos vistos nos três tipos de
12 anúncios – os veiculados pela televisão, os panfletos de supermercados e os de lojas. Fazem isso por
13 meio de transparências, evidenciando as estratégias usadas para o convencimento do consumidor: a
14 presença definida do tipo de público alvo, a linguagem usada, a música, as imagens, pessoas famosas,
15 efeitos especiais, situações e histórias apresentadas, o horário em que cada propaganda é exibida, as
16 condições de pagamento para se obter o produto. Pedem para os alunos anotarem os tipos de recursos
17 que cada meio midiático usa para fazer os anúncios. Além disso, solicita aos alunos que façam uma
18 análise, em dupla, de um anúncio impresso, para apresentarem na próxima aula, chamando-lhes a
19 atenção para os recursos usados, questionando se há uso de adjetivos, de *slogan* etc.

Quadro 14 – Objetivos da quarta aula

Conteúdo: Leitura nos diversos níveis.

Objetivo geral: Avaliar o grau de conhecimento adquirido pelos alunos, através da apresentação de suas análises, em relação ao gênero textual (anúncio publicitário) estudado nas aulas anteriores.

Objetivos específicos:

- Proporcionar uma motivação para a realização da análise, visto que a mesma será apresentada para os demais indivíduos da sala;
- Promover uma maior interação entre eles, já que os alunos e professores poderão dar sugestões nas análises;
- Fixar e retomar o conteúdo dado até agora, através dos pontos levantados pelos alunos em suas análises de anúncios publicitários impressos, para prepará-los para a produção.

1 As professorandas perguntam aos alunos quem fez a análise proposta como tarefa na aula
 2 anterior. Alguns não a fizeram. Uma dupla de alunos que havia realizado a tarefa iniciou a
 3 apresentação, com a ajuda das professorandas, que perguntaram sobre as características dos
 4 anúncios, pois os dois aprendizes não conseguiram fazer sozinhos a análise. Análise que deveria
 5 levar em conta os recursos de linguagem, tanto verbal quanto não verbal. Já a dupla seguinte, foi
 6 à frente da sala, apresentando a análise sem embaraço, levantando os recursos básicos
 7 apresentados, como a frase principal, *slogan*, cores, imagem. Uma das professorandas chamou-
 8 lhes a atenção para o fato de não terem percebido o uso dos adjetivos no anúncio e que este era
 9 um recurso que deveria ser levado em conta no momento da análise. A terceira dupla de alunos
 10 apresentou a análise, destacando a frase principal do anúncio, o *slogan* da marca do produto, a
 11 imagem, as cores. Uma das professorandas pergunta o que chamou a atenção das alunas no
 12 anúncio. O mesmo ocorreu com a quinta dupla de alunos. Durante a apresentação dessa dupla,
 13 uma das professorandas pediu aos alunos que observassem o uso dos adjetivos atribuídos ao
 14 produto que se encontravam no texto do anúncio. E, sucessivamente, discutiram com as demais
 15 equipes as análises apresentadas. Apesar de, no início da aula, os alunos terem demonstrado um
 16 pouco de desinteresse com relação à apresentação, no decorrer dela, mesmo os que não haviam
 17 feito o exercício solicitado pelas professorandas, participaram interagindo com as duplas que se
 18 apresentavam.

Quadro 15 – Objetivos da quinta aula

Conteúdo: Produção Textual

Objetivo geral: Produção textual de um anúncio publicitário.

Objetivos específicos:

- Levar os alunos a produzirem a primeira escrita de um texto que possua as características do gênero textual estudado (anúncio publicitário);
- Retomar os recursos utilizados em textos de anúncios publicitários através da exemplificação de textos de anúncios impressos, mostrados por meio das transparências.

1 O texto foi escrito em casa, pois neste dia não houve aula devido a uma palestra que ocorreu
 2 no colégio. Os alunos devem produzir um anúncio publicitário, em que anunciassem o que
 3 desejassem. As professorandas ressaltam que os anúncios precisam apresentar todas as
 4 características vistas e analisadas nos anúncios estudados em sala, como o próprio texto, os
 5 adjetivos que qualificam o produto, o tipo de público que irá atingir, *slogan*, frase principal ou
 6 mais importante e recursos visuais, cores, formato das letras, desenho etc.

Quadro 16 – Objetivos da sexta aula

Conteúdo: Produção Textual

Objetivo geral: Reescrita da produção textual .

Objetivos específicos:

- Promover, entre os alunos, a troca dos textos produzidos para que os mesmos possam dar sugestões de melhoria nos textos dos amigos;
- Proporcionar a interação entre os alunos para que através dela haja um crescimento dos mesmos em relação ao assunto estudado, através das sugestões proporcionadas pelos companheiros;
- Propor a reescrita, visando uma produção final, onde possamos encontrar as diferentes vozes e discursos existentes em sala de aula, já que sabemos que o individual só se aprimora a partir do social.

1 As professorandas solicitam a reescrita das produções feitas pelos alunos, após terem
 2 realizado a leitura e alguns comentários sobre os textos. A sala foi dividida em cinco grupos de
 3 cinco alunos. Os textos foram trocados entre os integrantes dos grupos, de modo que os aprendizes
 4 fizessem comentários no texto dos colegas. Era preciso registrar um comentário sobre o anúncio
 5 do amigo, ressaltando o que estivesse bom e o que poderia ser melhorado. Todos os recursos
 6 usados no anúncio publicitário, estudados em sala, deveriam ser observados no texto do amigo; as
 7 anotações deveriam ser feitas a lápis. Depois, os textos foram devolvidos aos alunos para que os
 8 lessem novamente, atentando-se aos comentários e sugestões feitos no texto pelo colega. Em
 9 seguida, as professorandas solicitaram a reescrita. Enquanto isso, os alunos que não fizeram a
 10 atividade em casa, produziram seus textos em sala. Isso foi possível porque as professorandas
 11 contaram com duas aulas seguidas de Língua Portuguesa.

6.1.1.1 Análise

A análise das aulas observadas no período de regência da Dupla I evidencia uma concepção interacionista de linguagem frente aos conteúdos ensinados. Além de escolher como conteúdo o gênero textual – anúncios publicitários, durante as atividades, houve a preocupação em instigar os alunos a participarem das aulas, com suas leituras, reflexões, apresentações orais, a lerem os diversos tipos de anúncios publicitários que circulam nos variados espaços sociais e a perceberem os aspectos ideológicos constitutivos da linguagem: Também remetem os alunos às propagandas veiculadas pelas lojas, chamando-lhes a atenção para o tamanho das letras com que são registrados os prazos de pagamento, condições e número de parcelas. Questionam sobre a intenção, o porquê das características desses registros (geralmente com letras muito pequenas) (Terceira aula, linhas 6-8). Incentivam os alunos a imergir no texto: *As professorandas pedem para que os alunos façam um círculo. Em seguida, passam aos*

alunos alguns anúncios para que eles leiam. Solicitam aos alunos que falem sobre os anúncios que eles têm em mãos (Primeira aula, linhas 1-2).

A escolha do gênero anúncio publicitário mostra também uma concepção de ensino de língua viva, dinâmica, coerente com a concepção de linguagem que revelam, e que vê o texto como cerne do ensino-aprendizagem de língua materna. O texto é a unidade de reflexão privilegiada, por constituir o desenvolvimento das peças que o discurso constrói, porque “Graças à sua capacidade de falar e graças à sua inserção histórica numa língua particular, o homem, efetivamente, atua lingüisticamente, ele produz discurso, ele constrói textos” (NEVES, 2003, p. 113).

Apesar de não contemplar todas as condições propostas pela concepção de escrita como trabalho, o encaminhamento da atividade escrita não é simples consequência. O estudo dos anúncios publicitários e especificamente dos recursos neles utilizados pressupõem como característica básica um interlocutor a quem esse tipo de texto é destinado. Assim, a preocupação com o interlocutor - marca também da concepção interacionista de linguagem e da escrita como trabalho - se faz presente nas leituras e discussões realizadas em sala e de maneira explícita quando as professorandas pedem aos alunos que identifiquem o tipo de público a que cada anúncio é destinado e os recursos usados para destacar o produto (primeira aula, linhas 3, 12, 13 e 14). Isso também fica marcado, ao explicarem que alguns anúncios trabalham com textos educativos, como o da Copel (segunda aula, linhas 3-4). Posteriormente, na terceira aula (linhas 9-13), em que reforçam novamente as estratégias usadas para o convencimento do consumidor e, finalmente, na terceira e quarta aula (linhas 14-16, 6-8), quando falam sobre o uso dos adjetivos, recurso lingüístico adotado como marca de convencimento. Embora elas não tenham usado especificamente o termo interlocutor nas leituras apresentadas, o modo de conduzirem as explicações a respeito dos recursos possibilita essa interpretação.

A série de atividades prévias desenvolvidas a partir de leituras, e que posteriormente desembocou na realização da escrita, não a determina como uma simples consequência. O que parece existir é um problema de conduta na preparação e desenvolvimento das atividades em sala, em função do número de aulas que os alunos têm para realizarem a regência. Reputo a responsabilidade ao professor *E* que poderia, inclusive, tê-los alertado, durante a preparação para o estágio de regência, sobre isso, de modo que previssem um número maior de aulas para a produção textual, distribuindo de forma mais racional o tempo dispensado à etapa das leituras e, conseqüentemente, à da escrita.

Outra característica do interacionismo presente na sexta aula da dupla é a proposta de revisão e de reescrita. Porém, não apenas isso, pois o simples fato de desenvolverem essas atividades não significa uma postura interacionista de ensino. O que na realidade acaba por marcar essa concepção é o encaminhamento das atividades: troca entre colegas, leitura e comentários sobre os textos dos colegas, reflexão sobre esses comentários. Também pela interação com outros textos, visto que, ao solicitar a revisão dos textos aos alunos, as professorandas explicaram que o fizessem à luz dos recursos usados nos anúncios publicitários analisados. A revisão ocorreu de forma interativa, entre os grupos e nos comentários feitos pelo colega. As anotações do amigo, além de ajudarem o aluno a repensar o que escreveu, favorecem o desenvolvimento do exercício da reflexão necessária aos ouvintes, falantes, leitores e escritores competentes. Assim, a dupla I enfatizou o processo em relação ao produto, “já que a produção escrita é tida como uma construção do conhecimento, ponto de interação entre professor/aluno porque cada trabalho escrito serve de ponto de partida para novas produções, que sempre adquirem a possibilidade de serem reescritas” (SERCUNDES, 1997, p. 96).

As atividades propostas pela dupla I partem do uso para a reflexão lingüística – leitura dos anúncios; reflexão metalingüística – estudo dos recursos usados nesse gênero textual, sua estrutura; as condições de produção que envolvem a apresentação do produto, local de publicação, tipo de público a ser atingido; a presença de registros lexicais como uso de slogan, adjetivos.

Quando as professorandas comentaram nas terceira e quarta aula (linhas 16; 6-8) a necessidade de os alunos perceberem o uso dos adjetivos²³ nos anúncios publicitários, em nenhum momento realizam uma discussão aprofundada sobre esse recurso lingüístico. Por ser tão estrategicamente usado nesses textos, merecia uma melhor discussão, ou seja, uma discussão que não se restringisse apenas ao seu reconhecimento como recurso. Nesse sentido, o que a dupla faz na prática é, em partes, o reflexo da explicação do professor *E* sobre análise lingüística: *“É trabalhar os recursos da língua no texto, para verificar sua função e não apenas para classificá-los como advérbio, conjunção; é observar esses recursos no texto, considerando a função que exercem textualmente, a relação desses recursos com os sentidos propostos pelo texto [...] Transformar isso em prática é não usar nomenclaturas apenas se não for necessário, pois é evidente que o aluno tem que tomar contato com a nomenclatura, a terminologia da gramática. Entretanto, o aprendiz tem que fazer o caminho inverso, construir*

²³ Garcez (1998), Calvinho (2004) e professor *A*, para citar exemplos de situações de trabalhos com questões gramaticais.

essa concepção. Não parte da idéia de que a palavra fogo tem um significado, porque ele vai construir o significado e não se apossar do que está dicionarizado. Isso é análise lingüística” (Cf. relato professor E, p. 90, linhas 197-200; 203-207).

Também é possível afirmar que a dupla I não tenha atingido um nível mais profundo de análise com os adjetivos devido aos anos anteriores à graduação que construíram uma internalização sobre o ensino de gramática a falantes nativos, em que não se discute a língua, seus recursos, evitando a reflexão a respeito do uso, salientando apenas a regra em uma série de exercícios. Com isso, não quero afirmar que o trabalho da dupla não tenha trazido bons resultados ou que o encaminhamento das atividades não tivesse sido adequado, até porque as professorandas atingiram os objetivos com os quais se comprometeram em cada aula. Apenas defendo que, na análise lingüística, a reflexão metalingüística ocupa um papel importante num processo de ensino-aprendizagem que almeja a formação de cidadãos que, ao se comunicarem, oralmente ou por escrito, saibam fazê-lo com competência. Por tal razão, o professor *E*, no tratamento da análise lingüística, poderia ter alcançado um nível mais profundo de análise que atingisse de forma mais contundente o acesso à metalinguagem. Com isso, não pretendo aqui responsabilizar o professor como aquele que deve sempre sanar todas as dúvidas e propiciar o conhecimento de maneira integral aos professorandos. Ressalto que também os professorandos precisam pôr-se mais como agentes do seu conhecimento e buscalo além do que lhes oferece a academia. O que é possível na ação e na reflexão. Fica evidente também que, apesar de a dupla I ter estudado alguns aspectos da gramática na perspectiva funcionalista com o professor *A*, isso não foi garantia para que alcançasse sucesso na abordagem desse conteúdo, durante a regência. Uma outra hipótese pode estar associada ao fato de as professorandas não terem associado os conhecimentos adquiridos no primeiro ano e nos subseqüentes de sua formação à prática que agora vivenciam. Lembro o fato de essa dupla ter integrado a turma que teve aulas com os professores foco desta pesquisa.

Assim os dados a que tive acesso me permitem inferir que a dupla I, ao se deparar com a fase em que a necessidade da abordagem gramatical emergiu, não se sentiu segura, por não ter clara a concepção de gramática que deveria orientá-la. Isso é confirmado pelo fato de que a mesma dupla, por ocasião do questionamento feito pelo professor *E*, sobre o que seria gramática, limitou-se a referir-se somente à gramática normativa: “conjunto de normas”. Logo, no que se refere à concepção de gramática, a dupla parece não ter ainda uma definida e não entendê-la à luz de uma concepção de linguagem.

É possível sintetizar no quadro que segue as características das aulas da dupla I.

Quadro 17 – Características das aulas dupla I

- Usa a linguagem como elemento de interação;
- Propicia aos alunos estudos de um gênero textual;
- Considera o interlocutor nas atividades de análise e de produção textual;
- Estimula a reflexão lingüística e fragmenta a metalingüística;
- Considera a etapa da revisão no processo de produção escrita;
- Orienta e incentiva a etapa da reescrita no mesmo processo;
- Estabelece a interface entre as concepções de escrita como consequência e como trabalho;
- Aborda a análise lingüística de forma fragmentada

6.1.2 Relato da regência 7ª série – dupla II

Quadro 18 – Objetivos da primeira aula

Conteúdo: Reconhecimento das habilidades orais e escritos.

Objetivo geral: conhecer a 7ª A com relação à habilidade oral e escrita de argumentação.

Objetivos específicos:

- Conhecer a turma;
- Identificar habilidades de argumentação oral;
- Propor escrita de texto a partir da discussão; escrever o texto pedido.

1 Ao iniciarem a primeira aula, as professorandas se apresentam à 7ª série. Em seguida,
 2 solicitam aos alunos que o façam individualmente, acrescentando às suas falas o que mais gostam
 3 de fazer. Depois, propõem como atividade escrita um texto em que os alunos contem o que mais
 4 gostam de fazer e por quê. Os alunos estavam confusos sobre essa atividade e perguntam como
 5 escrever sobre o que gostam. Uma das professorandas explica que não façam o texto
 6 simplesmente dizendo meu nome é Pedro e adoro dançar. Mas de forma elaborada. Entretanto,
 7 elas não lhes explicaram como seria um texto elaborado. Posteriormente, dizem que com essa
 8 atividade têm como objetivo avaliar o nível de argumentação da turma. Alguns dos alunos
 9 perguntam o que é argumentar. Elas respondem que é expor a sua opinião a alguém e convencê-la
 10 de que a sua opinião está adequada. “Nós, professoras, queremos saber o que vocês gostam de
 11 fazer e por quê, e, ao dizer o porquê, vocês devem nos convencer a respeito disso”. Alguns alunos
 12 ainda se mostram confusos a respeito da argumentação. As professorandas explicam novamente
 13 dizendo a eles que, “quando pedem alguma coisa aos pais e eles dizem não e vocês conversam,
 14 explicam, mostram, a fim de convencê-los sobre o porquê que eles devem atendê-los em seus
 15 pedidos, vocês estão argumentando”. Logo, “argumentar é tentar convencer a outra pessoa,

¹⁶ usando argumentos, motivos, razões, os quais levariam seus pais a atenderem aos seus pedidos”.

¹⁷ Assim, elas dizem, “você argumentem para mostrar, por exemplo, por que gostam de pipoca.

¹⁸ Procurem explicar, pois, se disseram que gostam, terão que dizer a razão”. E complementam

¹⁹ acrescentando que “o fato de alguém ler sobre engenharia genética, nos jornais, não é garantia

²⁰ para gostar. Para explicar por que gostam, vocês precisam conhecer, por exemplo, se for o caso,

²¹ sobre a engenharia genética”. Depois disso, os alunos escrevem os textos, restando apenas uns

²² vinte minutos de aula para realizarem a atividade, já que, após o intervalo de uma aula, ao

²³ retornarem à sala, as professorandas não deram continuidade à tarefa.

Quadro 19 – Objetivos da segunda aula

Conteúdo: Leitura

Objetivo geral: Ler as notícias pré-selecionadas

Objetivos específicos:

- Levar os alunos a reconhecer a estrutura de uma notícia de jornal impresso;
- Fazer o aluno compreender que toda notícia deve responder às perguntas: o quê, como, quando, onde e por que.

¹ Ao iniciarem a segunda aula, as professorandas solicitam aos alunos que sentem em grupos de

² três a quatro alunos. Entregam uma notícia para cada grupo e dizem que vão estudar a estrutura

³ da notícia. Salientam que toda notícia é construída, levando-se em conta cinco perguntas

⁴ respondidas ao longo do texto e escrevem no quadro o quê, como, quando, onde e por quê.

⁵ Pedem aos alunos que leiam as notícias e encontrem as respostas para essas cinco perguntas e,

⁶ uma vez feito isso, cada grupo vai apresentar sua notícia para os outros grupos. Concluída essa

⁷ fase, as professorandas iniciam as apresentações com perguntas sobre a notícia analisada, de

⁸ modo que a equipe respondesse e compreendesse o uso do quê, como, quando, onde e por quê,

⁹ na estrutura da notícia. Os grupos não tiveram dificuldades em responder às perguntas feitas.

Quadro 20 – Objetivos da terceira aula

Conteúdo: Leitura e compreensão da estrutura da notícia

Objetivo geral: Verificar se os alunos foram capazes de reconhecer a estrutura da notícia.

Objetivos específicos:

- Discutir a estrutura da notícia de jornal;
- Levar o aluno a perceber que as cinco perguntas (o quê, como, quando, onde e por que) sempre são respondidas numa notícia.

1 Ao retornarem, no dia seguinte, numa aula de quarenta e cinco minutos, as professorandas
 2 pedem aos alunos que formem novamente os grupos da aula anterior. Em seguida, retomam a
 3 discussão a respeito da estrutura da notícia. Perguntam-lhes quais itens devem ser analisados. Os
 4 alunos respondem o quê, como, quando, onde e por quê. Elas transcrevem no quadro alguns
 5 fragmentos das notícias analisadas pelos grupos e discutem outra vez sobre as perguntas que
 6 devem contemplar uma notícia. Ao final da aula, solicitam aos alunos que tragam, para a próxima
 7 aula, uma notícia que tenham lido ou ouvido.

Quadro 21 – Objetivos da quarta aula

Conteúdo: Leitura e compreensão da estrutura da notícia.

Objetivo geral: Verificar se os alunos trouxeram as notícias e foram capazes de Responder às perguntas.

Objetivos específicos:

- Discutir a estrutura da notícia de cada aluno;

- Fazer com que os alunos respondam às perguntas (o quê, como, quando, onde e por que) em relação às suas notícias.

1 No dia seguinte, as professorandas pedem as tarefas. A maior parte dos alunos não fez.
 2 Elas lêem as dos que a fizeram e comentam que houve uma confusão em relação à causa e à
 3 consequência. Explicam que, ao lerem a notícia, devem observar aquela pergunta que colocaram
 4 como primeira no quadro, pois ela se refere ao assunto. “O que é o que acontece?”. Citam como
 5 exemplo uma notícia que retrata um acidente no Líbano, que matou cinco pessoas. Mostram
 6 para os alunos que, nessa notícia, primeiramente, deve-se anunciar “cinco mortos em acidente”,
 7 ou seja, o que aconteceu. Já o porquê talvez seja o carro que se desgovernou, ou o motorista que
 8 estava bêbado, ou ainda as duas coisas. Usam como segundo exemplo uma notícia de um aluno:
 9 Casas foram arrastadas e seis mortos. Como?, perguntam. Vento de mais de 600 km/h,
 10 respondem. Onde? Na Flórida. Quando? E por que é o furacão. Explicam que, se o aluno tivesse
 11 colocado o furacão para responder a pergunta o quê?, deixaria de anunciar a notícia mais
 12 importante. Complementam que, na notícia, normalmente o que vem na manchete é a
 13 consequência do que aconteceu. Uma das professorandas pergunta se alguém sabe explicar o
 14 que é a manchete. Um aluno responde ser o que vem escrito em letra maior. Ela questiona se
 15 elas sabem por quê. O aluno diz para chamar a atenção do leitor. A professoranda salienta que a
 16 manchete deve contemplar as principais informações da notícia. Ressalta ainda que os alunos
 17 devem se conscientizar de que só ler as manchetes trazidas nos jornais não é suficiente, pois elas
 18 são feitas exatamente para chamar a atenção do leitor e, se o jornal não for bom, pode transmitir
 19 uma idéia errada do que está escrito no corpo da notícia. Às vezes, pode ter a manchete e não ter
 20 a notícia. Comenta que uma vez a Folha de Londrina trouxe uma manchete sobre o processo de
 21 Belinatti, porém não havia a notícia. Isso ocorre para chamar a atenção do leitor. Explica aos

22 alunos que existem vários tipos de jornais e diferentes modos de escrevê-los. A Folha de S.
 23 Paulo e o Estado de São Paulo percorrem todo o país e são jornais mais elitizados. Também há
 24 os jornais populares que tratam a notícia de forma mais escrachada. Em São Paulo, por exemplo,
 25 existe o jornal Notícias Populares que só apresenta notícias de mortes, assassinatos. Depois
 26 disso, ela pergunta aos alunos quais jornais existem no Estado do Paraná. Os alunos respondem
 27 Folha do Paraná, Hoje, O Diário. E pede que eles citem outro jornal que traz notícias e
 28 reportagens que dizem respeito a todo país. Os alunos não respondem. A professoranda diz que
 29 é o Jornal Nacional, transmitido na televisão. Pergunta sobre um jornal local, transmitido
 30 também pela televisão. Eles respondem Paraná TV. Depois disso, a estagiária informa que, na
 31 próxima aula, que será antes do intervalo, escreverão uma notícia.

Quadro 22 – Objetivos da quinta aula

Conteúdo: Produção textual

Objetivo geral: Levar os alunos à produção de uma notícia.

Objetivos específicos: - Produzir uma notícia a partir da estrutura estudada.

1 Quando retornaram à aula, as professorandas explicaram que, ao escreverem a notícia,
 2 devem fazê-la em corpo de texto, conforme viram em sala. “Ao abrirmos o jornal e lermos uma
 3 notícia, nela não está escrito o quê, como, quando, onde e por quê. Nós as descobrimos ao ler o
 4 texto”. Ressaltam ainda para escreverem a notícia toda e não só a manchete. Depois perguntam
 5 aos alunos qual é o objetivo dessa atividade e para quem vão escrevê-la e respondem que as dez
 6 melhores notícias serão colocadas num mural em sala de aula. Ao final da aula, os alunos
 7 entregaram os textos feitos às professorandas, que, no dia seguinte, após comentarem alguns
 8 problemas de ordem estrutural, solicitam a reescrita.

6.1.2.1 Análise

O relato das aulas evidencia um momento de interface entre as concepções de ensino tradicional e interacionista vivido pela dupla II. A primeira aula traz um misto de características dessas abordagens de ensino. O encaminhamento da atividade de produção de um texto, a partir do nada, sem atividade prévia, como a leitura de jornais e destaque de notícias, por exemplo, sem nenhuma ligação com o conteúdo trabalhado na aula seguinte, e a aparente finalidade de avaliar os alunos, tendo em vista um “interlocutor” preocupado com o produto final do educando, são marcas da concepção de ensino tradicional (linhas 3-8), em que a escrita é concebida como dom e consequência (Sercundes, 1997). Entretanto, o

exercício de escrita foi solicitado com o objetivo de também estabelecer uma interação com a turma, o que aconteceu de fato em aula, conforme relata um membro da dupla:

Tendo em mente que o relacionamento humano é tão importante quanto a erudição no processo de aprendizagem (Weber, 1986), buscamos estabelecer um primeiro contato com a turma e ao mesmo tempo uma oportunidade de observá-los em relação às habilidades oral (num primeiro momento) e escrita. Pedimos que cada um se apresentasse e dissesse-nos qual era a sua atividade favorita [...] Após ouvi-los, pedimos que cada um escrevesse as mesmas informações que havia dado oralmente e a elas acrescentasse a razão da preferência por tal atividade (DIÁRIO REFLEXIVO, s/p. 2005).

A proposta de estudo da estrutura da notícia, a partir da segunda aula, não significa a preocupação apenas com a estrutura da língua, e sim o estudo do gênero escolhido: notícia. Assim, a dupla II enfatiza nas aulas o aspecto descritivo do que seja uma notícia. E por essa razão, centra-se mais na reflexão metalingüística – estrutura do texto, com maior ênfase na quarta aula quando explica a respeito da organização e apresentação das informações no texto, por meio das perguntas *o que, como, quando, onde e por quê* (linhas 2-21).

Ao realizar os estudos filosóficos da linguagem, Bakhtin (2003, p. 283) observa que “aprender a falar significa aprender a construir enunciados porque falamos por enunciados e não por orações isoladas, e evidentemente, não por palavras isoladas” e nem por exercícios aplicados apenas divorciadamente das práticas de usos efetivos da linguagem, sem que exista um objetivo claro e definido que possa justificá-los. Diferente disso, a dupla II parte do uso para a reflexão lingüística, uma vez que inicia o estudo do conteúdo com a leitura de notícias, textos de circulação social. Logo, favorece que o aprendiz desenvolva o conhecimento metalingüístico em situações concretas de uso. Nesse sentido, é possível que tenha realizado a explicação dos aspectos estruturais e da organização do texto, tomando como ponto de partida a definição, fato ocorrido em todas as aulas.

Além disso, as professorandas manifestam ainda que implicitamente uma preocupação com o leitor/interlocutor, ao salientarem para os alunos, na quarta aula, o modo de organizarem e apresentarem as informações para que fiquem claras no texto, postura que se repete quando fazem observações sobre a necessidade de se contemplar na manchete as principais informações da notícia (linhas 13-21).

Apesar de existirem características do interacionismo em boa parte das aulas, a revisão dos textos escritos, feita pelas professorandas, ocorre de maneira tradicionalista, uma vez que elas se prenderam apenas ao aspecto estrutural do texto. Assim, um membro da dupla relata: “Devolvemos aos alunos os seus textos, pedimos que cada um verificasse seus erros e que

observando a correção refizessem-no” (DIÁRIO REFLEXIVO, s/p, 2005). Isso é um indício de como a produção escrita foi realizada e internalizada nos anos escolares que antecedem à graduação da dupla. Difere, portanto, da primeira dupla que conduziu a revisão das produções por meio de comentários interativos dos colegas e das professorandas.

O modo de conceberem alguns exercícios evidencia nas aulas uma mescla de características das abordagens de ensino tradicional e interacionista. Dessa forma, a dupla II parece estar num momento de interface entre uma e outra concepção, o que pode ser reflexo do percurso de internalização da concepção de ensino de língua portuguesa no qual ela se insere – a de que ensinar língua é ensinar gramática. Concepção cristalizada pela tradição e revelada pela sociedade e por grande parte dos professores atuantes nos ensinos fundamental e médio.

A natureza descritiva das disciplinas dos professores *B* e *C* reforça essa visão. Além disso, no curso de Letras/UEM, as disciplinas são vistas geralmente de maneira estanque. Conseqüentemente, nessa fase de ensino, o professorando internaliza o conhecimento também dessa maneira fragmentada e, ao chegar à prática de ensino, repete o que apreendeu. Não é possível ser um mediador de conhecimentos, se nessa perspectiva o aprendizado não ocorreu.

É a partir do modo de interação professor-aluno-conteúdo, transformado e organizado individualmente, durante os anos de formação escolar – ensino fundamental, médio e também em algumas disciplinas do curso de Letras - que os conteúdos apreendidos foram posteriormente exteriorizados, pelos professorandos, sobretudo porque “todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos” (VYGOTSKY, 1988, p 64). Além do mais, os professores, não apenas os do curso de Letras, são vistos como o instrumento externo e, portanto, exercem o papel do instrumento ressaltado por Vygotsky, na mediação da realização de uma operação. “A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente [...] constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle da natureza” (VYGOTSKY, 1988, p. 62).

No quadro que segue, sintetizo as características das aulas da dupla II.

Quadro 23 – Características das aulas dupla II

- Usa a linguagem numa concepção de interface entre o ensino tradicional e o ensino interacionista;
- Propicia o estudo de um gênero textual;
- Estimula a reflexão lingüística e metalingüística;
- Considera o interlocutor nas atividades;
- Orienta e incentiva a etapa da reescrita de modo tradicional;
- Estabelece a interface entre as concepções de escrita como consequência e como trabalho;
- Realiza análise lingüística de forma fragmentada.

6.1.3 Relato de regência: Curso Pré-Vestibular – Trio de professorandas

Quadro 24 – Objetivos da primeira aula

Conteúdo: Leitura, interpretação textual e produção textual.

Objetivo Geral: Interpretar e produzir parágrafos dissertativos.

Objetivos específicos:

- Construir a interpretação do texto sobre Doação de Órgãos;
- Promover um debate sobre Doação de Órgãos;
- Produzir um parágrafo de caráter dissertativo.

1 As professorandas e os alunos se apresentam. Depois a professoranda 1²⁴ pediu que
2 organizassem a sala em círculo e, assim, estabeleceu uma interação com os alunos a partir de
3 provérbios populares retirados de frases de pára-choques de caminhão. Distribuídos esses
4 pequenos textos em sala, cada aluno deveria ler o seu, apresentá-lo aos colegas e dar a sua opinião
5 sobre o conteúdo do provérbio. A interação ocorreu de forma geral em sala, todos participaram e
6 de maneira profícua, trouxeram suas leituras embasadas em suas experiências. Em seguida, a
7 professoranda entregou um texto com o tema Doação de Órgãos Humanos, no Brasil. Solicitou
8 primeiramente a leitura silenciosa e depois pediu a alguns que a fizessem em voz alta. A
9 discussão sobre o tema foi dirigida com as seguintes perguntas feitas pela professoranda:

- 10 a) sobre o que o texto fala?
- 11 b) O que vocês entenderam do texto?
- 12 c) Vocês já tinham lido algo a respeito? O quê?
- 13 d) Qual a sua opinião sobre a doação de órgãos?
- 14 e) Você é a favor? Por quê?

²⁴ Denomino o professorando 1, 2 e 3 porque, com exceção da última aula que ministraram juntas, as demais foram desenvolvidas individualmente. As duplas I e II não fizeram essa separação.

- 15 f) Você é contra? Por quê?
- 16 g) Vocês acharam o texto interessante?
- 17 Feita a discussão, devem redigir um parágrafo, dando a sua opinião sobre a doação de órgãos.

Quadro 25 – Objetivos da segunda aula

Conteúdo: Leitura, interpretação textual e produção textual.

Objetivo Geral: Interpretar texto e produzir parágrafos dissertativos.

Objetivos específicos: - Construir a interpretação do texto sobre as roupas e as relações sociais;

- Promover um debate sobre roupas e relações sociais;

- Produzir um parágrafo de caráter dissertativo.

1 A professoranda 2 retomou alguns pontos da aula anterior sobre a discussão do tema
2 estudado. Após essa fase, distribuiu revistas na sala e pediu aos alunos que se organizassem em
3 grupos de seis alunos e observassem as roupas que as personalidades estavam usando e
4 respondessem as seguintes questões:

5 a) Quais as roupas que os famosos usam?

6 b) O que vocês acham das roupas?

7 c) Já leram algo a respeito? O quê?

8 d) Vocês concordam? Por quê? Por que não?

9 A discussão ocorreu de forma interativa. Como segunda atividade, a professoranda 2
10 entregou o texto “O que as roupas significam nas relações sociais” – um texto de apoio que
11 abordava o tema roupa x relações sociais e organizado em quatro fragmentos. Após a leitura
12 realizada pelos alunos, ela dividiu a turma em quatro grupos e cada grupo se responsabilizou em
13 discutir um fragmento e, em seguida, apresentá-lo ao restante da turma e bem como expor sua
14 opinião.

15 Posteriormente à discussão, 2 solicitou que escrevessem sua opinião em um parágrafo.

Quadro 26 – Objetivos da terceira aula

Conteúdo: Teoria da redação (assunto, tema e enfoque temático).

Objetivo Geral: Identificar assunto, tema e enfoque temático no texto de apoio.

Objetivos específicos: - Construir a teoria de assunto, tema e enfoque temático;

- Identificar a teoria dos diagramas nos textos;

- Construir listas de assuntos contidos e assuntos não-contidos.

1 A professoranda 3 inicia a aula e diz aos alunos que as duas primeiras foram basicamente
2 uma preparação para estudarem o texto dissertativo. Comenta que os dois parágrafos feitos por

3 eles estão bons e que desenvolvam o texto completamente. Observa que essas duas atividades
4 foram um exercício de escrita, porém não são suficientes, pois sabem que a prova de redação do
5 vestibular da Universidade Estadual de Maringá exige um texto entre vinte e trinta linhas. Em
6 função disso, ela vai trabalhar a teoria, “dar a receita”, mostrar como se faz a redação, para que
7 na aula seguinte possam fazer uma. Após a leitura realizada pelos alunos sobre o tema estudado
8 na aula anterior, entrega-lhes um esquema montado sobre assunto, tema e enfoque temático, o
9 mesmo seguido pela UEM. Ela pergunta quem sabe explicar o que é assunto, tema e enfoque
10 temático. Alguns respondem que sabem o que é assunto e tema, porém não entendem o enfoque
11 temático. A professoranda explica e usa para isso o exemplo do funil. Desenha o objeto no
12 quadro e pergunta o que acontece quando se introduz nele alguma coisa. Eles respondem que o
13 funil filtra. Ela explica ser exatamente esse trabalho de filtro que devem fazer na redação. Para
14 isso, é necessário que leiam e interpretem como fizeram nas aulas passadas. Comenta que o
15 primeiro passo, seguindo o esquema, é identificar no texto de apoio o assunto dado e, a partir
16 disso, delimitar a exposição do assunto até se atingir o tema e posteriormente o enfoque
17 temático, que é o ponto de vista de quem escreveu o assunto. Retoma o exemplo do funil e
18 pergunta o que vai estar na sua boca. Eles dizem ser o assunto; ela completa com “o geral”,
19 normalmente dito numa palavra só. Quando lemos um texto sabemos do que ele trata, se é
20 violência, educação, informação etc, porque existem vários tipos de violência e pede que citem
21 alguns. Os alunos exemplificam a violência no trânsito, contra a criança etc. Ela complementa
22 que esses tipos partem de um único lugar, “a violência”. Pergunta o assunto do texto lido
23 anteriormente. Respondem “a roupa”. A professoranda explica que o autor do texto afinilou o
24 assunto roupa até chegar ao tema e pergunta qual é. Os alunos dizem “modo, estilo,
25 comportamento, relação social, discriminação”. Ela escreve no quadro a frase roupa x relação
26 social e pergunta o que terão sobre isso na ponta do funil. Eles não respondem. Ela diz que o
27 enfoque temático está escrito no esquema. No tema estudado na aula anterior, trata-se da
28 pergunta feita ao candidato e, ao elaborará-lo, quem o selecionou o fez de maneira que o
29 candidato pensasse em roupa e o que ela significa na relação social. Pergunta se nesse caso,
30 haveria a possibilidade de escreverem sobre outra coisa a não ser o que a roupa significa. Depois
31 discute com os alunos o que é uma relação social, o que a roupa tem a ver com isso, de modo a
32 fazê-los levantar argumentos sem que percebessem. Mostra a importância de se ler e analisar
33 bem o texto de apoio e não ficar preso apenas ao assunto, mas chegar ao enfoque temático.
34 Destaca o assunto, tema e enfoque temático do texto de apoio lido. Solicita aos alunos que
35 sentem em grupos e que observem, na folha onde está o esquema, a lista de assuntos contidos e
36 não-contidos. Explica que devem buscar no texto de apoio o que ele insinua, mas não aborda
37 explicitamente, ou seja, o que não está contido, pois é exatamente o que não foi falado no texto
38 de apoio que precisam explicitar nas redações que farão. Como exercício, devem retirar dos

39 fragmentos apresentados no texto de apoio o assunto apresentado. A atividade não foi muito
 40 simples para os alunos. Eles demonstraram dificuldades em abstrair a idéias centrais de cada
 41 fragmento.

Quadro 27 – Objetivos da quarta aula

Conteúdo: Continuação da Teoria da redação (assunto, tema e enfoque temático) e produção textual.

Objetivo Geral: Construção das listas de assuntos contidos e não-contidos.

Objetivos específicos:

- Terminar as listas de assuntos;
- Discutir os argumentos;
- Produção de uma redação sobre as roupas e as relações sociais.

1 A professoranda 3, com o auxílio de 1 e 2, retoma o exercício da aula anterior. Depois,
 2 pede que os alunos falem sobre os assuntos contidos no texto. Após esse apontamento, solicita
 3 que mostrem o que conhecem acerca do tema e que não foi ali apresentado. Feito isso, solicita a
 4 escrita da redação. Explicam que eles têm que pensar nos objetivos que os levam a fazê-lo.
 5 Mostra que isso é possível respondendo as perguntas: O que quero dizer com meu texto? Para
 6 quem? Como direi? As professorandas ressaltam que esse esqueleto ajuda na elaboração do
 7 texto, pois se testa o que fica bem ou não na escrita, afinal dissertar é convencer alguém e só é
 8 possível convencer alguém mediante argumentos muito bons. O tema é o estudado nas duas aulas
 9 anteriores o que as roupas significam nas relações sociais. Ao final da aula, as redações devem
 10 ser entregues às professorandas.

6.1.3.1 Análise

Na primeira aula, para estabelecer a interação com a turma, o trio trabalha a leitura do gênero textual – provérbio – e também com o tema – Doação de Órgãos Humanos no Brasil. Consolida, assim, a reflexão lingüística, a partir de discussões feitas com os alunos, que deram a sua opinião a respeito dos textos. As professorandas concebem a leitura como ponto de interação e propõem tanto nesta como na segunda aula um questionário para instigar a participação dos alunos na discussão (primeira aula, linhas 1-10; segunda aula, linhas 1-3). As questões feitas pelo trio se caracterizam como um mistura de extração – *Sobre o que o texto fala? O que vocês entenderam do texto? Quais roupas os famosos usam? O que vocês acham das roupas?* - e atribuição de informações - *Qual a sua opinião sobre a doação de órgãos? Já leram algo a respeito? O quê?* (primeira aula, linhas 10-11, 13; segunda aula, 4-6). A heterogeneidade de vozes estabelecida nos comentários em sala, necessária ao enriquecimento

das experiências dos aprendizes para a escrita, ocorre a partir das últimas questões anteriormente citadas e também nas discussões feitas em grupo, na segunda aula, que juntamente com as questões, favorecem a construção do sentido textual. Nessa perspectiva, destaco as palavras de Sercundes:

Na produção de texto, o aluno poderá lançar mão dessa heterogeneidade de vozes que ocorre antes do ato de escrever. Fica no entanto, uma questão: qual o tempo de sedimentação destas ‘palavras alheias’ para que se tornem “palavras próprias” do aluno autor de texto? Essa questão aponta um dos problemas mais cruciais do trabalho de ensino / aprendizagem do escrever no interior da escola. O tempo que decorre entre interiorizar informações e modos de composição de um texto e o ato de escrever é o tempo de “virar uma página”. E este tempo escolar acaba por produzir, para o aluno, uma imagem de produção de textos: ela resulta mecanicamente da leitura e da aquisição de informações (SERCUNDES, 1997, p. 79).

É importante salientar aqui que o tempo destinado à regência – 4 aulas, totalizadas em 8 horas – é insuficiente para estabelecer a sedimentação do conteúdo de que trata Sercundes. No entanto, as aulas ministradas pelo trio são endereçadas a alunos de cursinho pré-vestibular. Isso interfere na abordagem do conteúdo, que, devido também ao número de aulas e aos objetivos nelas propostos, tem como enfoque a estrutura do texto dissertativo. Estudo necessário e pertinente ao candidato, já que o texto dissertativo é uma das tipologias cobradas no vestibular da UEM. Por essa razão, também, as professorandas ministram o exercício de reconhecimento do assunto trazido nos fragmentos do texto de apoio (terceira aula, linhas 38-39).

Na terceira aula, o trio continua o trabalho de leitura, porém ao focar os aspectos descritivos do texto dissertativo – assunto, tema e enfoque temático – tarefa realizada por meio do esquema do funil, centra-se mais na reflexão metalingüística (linhas 6-11; 15-17).

Na quarta e última aula, as professorandas solicitam a escrita da redação, atividade que finaliza o estudo da tipologia estudada: o texto dissertativo. Entretanto, em função do número de aulas que tiveram para realizar a regência e também do tempo usado no desenvolvimento das atividades de leitura, não foi possível apresentar uma proposta de reescrita a partir do exercício de redação feito pelos alunos. Isso mostra que a análise lingüística ocorreu de forma fragmentada, uma vez que o trio contemplou apenas as fases de leitura e escrita e desconsiderou a de revisão, que poderia ser um momento para os alunos refletirem sobre o que escreveram.

Sintetizo no quadro que segue as características das aulas do trio.

Quadro 28 – Características das aulas do trio

<ul style="list-style-type: none"> • Usa a linguagem como interação • Aborda a leitura como interação • Propicia o estudo de tipologia textual • Propõe atividade envolvendo um gênero textual • Estimula a reflexão lingüística e metalingüística • Estabelece a interface entre as concepções de escrita como consequência e como trabalho • Aborda a análise lingüística fragmentada
--

Sintetizo no quadro as características comuns às duplas e ao trio.

Quadro 29 – Características comuns às duplas e ao trio

	Dupla I	Dupla II	Trio
Usa a linguagem como elemento de interação	X		X
Interface entre as concepções de linguagem tradicional e interacionista		X	
Propicia o estudo de um gênero textual	X	X	X
Considera a etapa da revisão no processo de escrita	X	X	
Orienta e incentiva a etapa da reescrita no processo de escrita	X	X	
Não orienta a atividade de reescrita			X
Interface entre as concepções de escrita como consequência e como trabalho	X	X	X
Aborda a análise lingüística de forma fragmentada	X	X	X
Interface entre as abordagens de ensino tradicional e interacionista	X	X	X

6.2 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: PROFESSORES *VERSUS* PROFESSORANDAS

As aulas dos professores revelam duas posturas diferentes no que se refere às concepções de ensino de língua materna, linguagem e ao conceito de gramática.

Nas aulas dos professores *A*, *D* e *E*, há um predomínio de características da abordagem funcionalista e interacionista de ensino, uma vez que a linguagem é vista como objeto de interação nas atividades de ensino, em que se destaca o seu funcionamento. Além disso, a importância atribuída ao estudo de diferentes gêneros textuais e não apenas das tipologias, bem como o tratamento dispensado à gramática, que considera as funções comunicativas e pragmáticas da linguagem, reforçam essa perspectiva de ensino.

Já os professores *B* e *C* evidenciam em suas aulas características que são basicamente da abordagem tradicional, uma vez que ao trabalharem os conteúdos não levaram em conta os aspectos textuais e discursivos e o ensino-aprendizagem desses conteúdos. É o caso do professor *B*. Ele me revelou, quando observei suas aulas, que não trabalha com as questões do ensino porque não tem afinidade com elas. É certo que as disciplinas observadas possuem objetivos diferentes. Espera-se mesmo que em Morfologia e Sintaxe ocorra uma abordagem muito mais descritiva dos fatos língua, devido à natureza dessas disciplinas. Por outro lado, abordar a língua apenas como objeto de estudo nem sempre traz resultados totalmente satisfatórios. Como os professores *B* e *C* não dão pistas de uma abordagem textual-discursiva dos recursos da língua, ao chegar ao último ano do Curso, à disciplina de Língua Portuguesa IV: Semântica e Estilística, o aluno não sabe muito bem o que fazer com ela. O conteúdo apontado na ementa não é um problema. O que ocorre é o professorando não saber/perceber a relação existente entre alguns conteúdos estudados no primeiro ano, com o professor *A* e os que estão previstos na disciplina de Língua Portuguesa IV. Isso ficou evidente quando assisti as aulas do professor *D*. Os alunos se mostraram confusos, por exemplo, quando *D* ressaltou que o sentido da referência não está na parte lingüística e sim no contexto em que a palavra estiver inserida. Além disso, comentaram comigo o fato de não entenderem o conteúdo que estava sendo trabalhado – Referência e Sentido. Julgaram-no sem importância e sem relação com os que haviam estudado em anos anteriores.

Ainda que o aluno do curso de Letras tenha sentido em algumas disciplinas – Língua Portuguesa I e IV – nuances de uma perspectiva interacionista, o processo de ensino-aprendizagem ocorrido de maneira estanque traz à tona a questão da transposição didática, isto é, a transposição da teoria para a prática. O futuro professor estuda conteúdos do ensino de língua materna no primeiro ano do Curso em Língua Portuguesa I e Lingüística I. Como os dois professores pertencem à área da Lingüística Aplicada, fazem uma abordagem funcionalista dos conteúdos e discutem em suas aulas a transposição da teoria para a prática, além de realizarem um trabalho interdisciplinar. Em Lingüística I, por exemplo, o conteúdo programático abrange as diferentes concepções de linguagem, envolvendo aí sua função

social e também noção de fatores de textualidade, contextualidade, condições de produção. Entretanto, depois de estudar a língua, dois anos consecutivos, sem relação nenhuma com a atividade de ensino, conforme relato das aulas observadas em *B* e *C*, sem receber, nesse período, o auxílio premente da Lingüística Aplicada ao ensino de Língua Portuguesa – no currículo da habilitação Português/Inglês é direcionada ao ensino da língua inglesa – o estudo da língua relacionado às questões do ensino é retomado no penúltimo ano, quando cursa a disciplina Prática de Ensino de Língua Portuguesa. Porém, a ele restam apenas seis meses de preparação – e aqui se intensifica o conflito – para digerir todo o conteúdo visto durante os quatro anos antecedentes a essa disciplina e colocá-los em prática no sétimo e oitavo meses, quando inicia o período de regência. “É bastante comum que as escolas de formação trabalhem as diversas disciplinas de modo isolado, compartimentando os conteúdos e relegando à disciplina de prática de ensino uma finalidade em si mesma” (SILVA, 2002, p. 35).

Aí também se justifica o problema do não saber encaminhar o processo de análise lingüística no processo de ensino-aprendizagem, na Educação Fundamental e Média. Isso fica muito evidente, conforme literatura, tanto pelo professorando como pelo professorado.

Não se pode esquecer, explica Travaglia (1996), que há uma tendência dos manuais de gramática normativa a verem e apresentarem os fatos de língua como definitivos e há também uma tendência dos professores de incorporarem essa visão e de explorarem o conteúdo destes manuais de forma fragmentária e arbitrária. Como não sabem fazer a transposição didática da teoria para a prática, muitas vezes, reproduzem em sala de aula a visão de que ensinar língua é apenas ensinar teoria gramatical. Por sua vez, a gramática normativa passa a ser a vilã do ensino, porque toma forma de um corpo estranho. Não é ensinada na visão apontada por Neves (2003), a qual contempla as relações entre uso da linguagem, atividade de análise lingüística e de explicitação de gramática. Nesse sentido, “Bakhtin nos ajudou a compreender a resistência dos alunos ao ensino gramaticalista que analisa e anatomiza a língua, desvinculada da linguagem viva” (ZACCUR, 2002, p. 112).

Isso mostra que, nos moldes atuais, ou seja, no período em que ocorreu esta pesquisa, o curso de Letras da UEM apresenta deficiências que desembocam na formação dos futuros professores. Além de preparar os futuros professores para a análise e para a descrição lingüística dos fatos da língua, o Curso deve também prepará-los para fazerem a transposição didática da teoria. Entretanto, se, a bem da verdade, mudanças no perfil do Curso são necessárias, que ocorram principalmente em função de um ensino-aprendizagem que dê conta de preparar o professorando para formar ouvintes, falantes, escritores e leitores competentes.

E se “nunca vamos ter uma universidade suficientemente boa, enquanto a educação básica não tiver qualidade” (BUARQUE, 2005, p. 23), cabe à instituição de ensino superior fazer a sua parte, mostrando-se mais compromissada, por exemplo, com a formação do professor do que exaurindo-se do sentimento de culpa, afinal “errar é mais que humano, é pedagógico” (DEMO, 2001, p. 49).

Entretanto, os professores formadores e o corpo administrativo-pedagógico do Curso não fazem vistas grossas às deficiências apontadas, já que ao longo desses últimos anos vêm discutindo e elaborando um novo Projeto Pedagógico para o Curso que já se encontra aprovado nas instâncias superiores e entra em vigor, gradativamente, a partir de 2006. Esse assunto é abordado no próximo capítulo.

No que se refere às aulas das professorandas, parece-me ser possível afirmar que refletem em sua prática docente um momento de interface entre as concepções tradicional e interacionista de linguagem, conforme a postura teórico-metodológica adotadas nas aulas. Porém, no tratamento da análise lingüística, a dupla I foi a que conseguiu atingir quase todas as suas fases. Experenciou o processo de ensino-aprendizagem estabelecido na perspectiva que parte do social para o individual. Apenas a reflexão metalingüística foi pouco enfatizada durante o percurso da regência. Parece que os aspectos gramaticais ainda são vistos de forma estanque. Sobretudo, porque não se percebe o processo global do texto como uma questão de gramática. E também pelo fato de não conseguirem transpor a teoria para a prática. A dupla, contudo, instaura um percurso de aprendizado diferenciado, se comparada às outras professorandas, na postura teórico-metodológica que dispensaram à atividade de escrita/revisão/reescrita. A diferença para terem alcançado esse perfil, e aqui está um dos pontos-chave na formação do professor, pode estar no fato de a dupla I participar do grupo de pesquisa em que se discutem as características da interação na escrita. Sobre o estágio realizado, afirma um membro da dupla I:

Como aluna do curso de Letras, e com a intenção de comprovar algumas das teorias estudadas e pesquisadas, não somente na disciplina de Prática de ensino, mas também no projeto de pesquisa, do qual participo, intitulado “As concepções de escrita na formação do professor de língua materna” o meu desejo era ter a possibilidade de, no momento da regência, trabalhar com os alunos a produção textual, pois só assim poderia observar a reação dos mesmos perante atividades que proporcionassem interação, descoberta e sedimentação de conhecimentos. Através de propostas que trouxessem para o contexto escolar, não somente regras para o bom escrever, mas, principalmente, a chance de mostrar aos alunos como a convivência social e a interação são de fundamental importância para o crescimento individual, enquanto produtores de textos coerentes, os quais apresentem uma posição

peçoal amadurecida através de discussões e contatos com as diversas realidades existentes na escola e no social como um todo (DIÁRIO REFLEXIVO, 2005, s/p.).

A dupla II também mostra um momento de interface entre a concepção tradicional e interacionista de linguagem. Apesar de ter sido aluna dos professores A, E e do professor de Lingüística I, e, portanto, ter estudado análise lingüística, ela reflete um pouco mais as deficiências vividas pelo Curso e contempladas no seu Projeto Político Pedagógico, apresentado no próximo capítulo. Além de evidenciar também a dificuldade em fazer a transposição da teoria para a prática. O mesmo ocorre com o trio de alunas. Assim revela uma professoranda da dupla II:

Considerando que muito dos acertos durante o estágio deveu-se não ao que nos havia ensinado e sim a uma experiência anterior de sala de aula e convívio com adolescentes somos levadas a admitir que para um curso que se propõe a formar professores o tempo investido em prática de ensino é muito curto e o resultado é que por falta de tempo hábil as teorias são vistas muito rapidamente, uma vez que no embasamento teórico acabamos retomando temas como leitura e produção vistos em Lingüística I (não de forma totalmente satisfatória já que naquele ano enfrentamos uma longa greve) e estratégias para compreensão/leitura estudados em Lingüística Aplicada ao ensino da língua inglesa, a novidade ficaria por conta dos PCN específicos para o ensino de Língua Portuguesa e dos textos teóricos sobre análise lingüística e sobre a postura do professor em sala, porém não se pode dizer que tenhamos nos debruçado sobre eles discutindo-os longamente [...] talvez a disciplina devesse estar na grade desde o primeiro ano, se não com estágio externo supervisionado pelo menos com um micro ensino efetivo (DIÁRIO REFLEXIVO, 2005, s/p).

Esses resultados parecem clarificar também a falta de uma atividade prática de análise lingüística em sala com tudo o que ela implica, atentando-se não só para a escrita/reescrita, mas também para os aspectos gramaticais do texto. Além de evidenciar a ausência de um trabalho interdisciplinar no Curso de Letras, o que ajudaria os futuros professores na transposição da teoria para a prática dos conteúdos estudados nos anos de graduação. A atividade interdisciplinar propiciaria também ao professorando o alcance da consciência gramatical necessária, apontada por Neves (2003) e também para o que salienta Travaglia (2003), quando chama a atenção para a dicotomia lançada entre os aspectos gramaticais e textuais da fala/escrita, fazendo-nos pensar que o textual não é gramatical e o gramatical não é textual. Salienta uma professoranda do trio:

Ficou evidente, quando da exposição da professora sobre o assunto abordado, que a concepção de linguagem utilizada foi a linguagem como forma de interação, proposta por Geraldi. Os alunos co-participaram da construção do conhecimento, uma vez que não foi dada uma teoria sobre redação, mostrando que o conhecimento prévio que os alunos apresentaram sobre o texto roupas ajudou-os na construção de outro conhecimento, ou seja, a sua própria experiência. Isso contribui para que os alunos pudessem se conhecer melhor e a si próprios, às vezes mostrando-se preconceituosos, quando da opinião de outros colegas. Houve coerência entre o conteúdo dado e a realidade dos alunos, o que propiciou uma maior interação em sala (DIÁRIO REFLEXIVO, 2005, s/p).

Quadro 30 – Constatações levantadas no cruzamento das análises dos professores e professorandas

Professores e Professorandas	Constatações
A, D e E	Abordam o ensino funcionalista/interacionista
B	Abordagem de ensino tradicional
C	Abordagem de ensino tradicional, com postura dialógica
Professorandas – Dupla I, Dupla II e Trio	Refletem em suas aulas um momento de interface entre as abordagens de ensino tradicional e interacionista.

Em vista das questões observadas nas análises das aulas dos professores formadores e das professorandas, sobre como o processo de ensino-aprendizagem ocorre de forma estanque não havendo uma inter-relação de maneira prática entre as disciplinas, apresento, no próximo capítulo, o Projeto Político Pedagógico do Curso, para verificar de que modo essas questões são por ele apresentadas e representadas. Para tanto, destaco os objetivos do Curso, o perfil de aluno que pretende formar e as dificuldades encontradas.

7 O CURSO DE LETRAS: ENTRE O DIZER E O FAZER

*Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
q os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.*

*E se encorpondo em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que planta livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.*

(João Cabral de Melo Neto)

Como o retrata o poema acima, uma disciplina e um professor sozinhos não tecem uma manhã, e no caso, uma manhã com mudanças no ensino-aprendizagem do Curso. Ele precisará de galos-parceiros que não só comuniquem seus saberes, mas que fundamentalmente cruzem-nos e assim construam suas teias, de modo que estas abracem a todos os galos com seus conhecimentos e os divulguem aos outros parceiros.

Poético, porém, de base realista, este capítulo discute a relação entre os resultados apresentados nas disciplinas observadas e o Projeto Político Pedagógico - PPP e a necessidade de mudanças que são veementes. Depois de elencar alguns pontos do PPP, faço um confronto entre estes e os resultados das análises das aulas observadas, procurando mostrar o que o PPP destaca em relação às disciplinas, o perfil das aulas e do Curso e as alterações previstas a partir de 2006 aos olhos da sua coordenadora.

7.1 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: UMA REALIDADE VIVIDA PELO CURSO?

O documento²⁵ curricular oficial do Curso de Letras/UEM, Projeto Político Pedagógico, doravante PPP, responsável por lançar orientações para o seu funcionamento e implantado a partir de 1991, define o curso como resultante da confluência de duas grandes áreas de conhecimento denominadas Teoria Lingüística e Teoria Literária.

²⁵ Concedido pela coordenação do curso em junho de 2005.

Dessa forma, admite o seu compromisso com o estudo da Língua em suas várias manifestações e objetivos/funções que partem da “normatização do conjunto de leis que caracterizará uma gramática até a discussão e avaliação crítica deste mesmo conjunto de normas através de um recorte eminentemente lingüístico de abordagem” (PPP/UEM, 1991, p. 34). A esse respeito, fazendo uma analogia com o relato das aulas observadas, noto não ser a característica unívoca, entre as disciplinas que envolvem o ensino de gramática.

Entre os princípios fundamentais que o norteiam, destaco os itens 3, 6 e 12 por estarem diretamente relacionados à temática dessa pesquisa:

- compromisso com a permanente renovação de critérios e métodos de ensino aprendizagem, seja no que se refere aos conteúdos específicos, seja no que se refere aos conteúdos gerais;
- compromisso com o desenvolvimento de um processo voltado para incorporação e a valorização da interdisciplinaridade ao longo de todos os anos de formação do futuro profissional de Letras;
- formação profissional de indivíduos que se integram à universidade e à sociedade enquanto cidadãos responsáveis, competentes e capacitados no exercício de suas funções específicas, além da participação na vida pública como membro de uma sociedade democrática.

Dessa maneira, elenco, entre outros objetivos do curso:

1. formar profissionais competentes no que se refere ao domínio das teorias lingüístico-literárias consideradas básicas para o estudo de Letras – a nível de graduação – na Universidade;

2. formar profissionais competentes no que se refere ao domínio:

- da relação de textos de natureza diversa dentro das normas que compõem o domínio culto/da língua/linguagem;
- da produção de leituras verticais (analítico-interpretativas) de textos de natureza diversa;
- das ações, habilidades e procedimentos ligados ao exercício profissional a nível de docência de 1º e 2º graus;

3. Melhorar e assegurar a qualidade de ensino através do desenvolvimento de ações/procedimentos/estratégias voltados para:

- a integração interdisciplinar por série;

- a integração interdisciplinar inter-série através de reuniões de caráter didático – pedagógico pelas áreas de conhecimento que compõem o DLE;
- a integração interdisciplinar no que se refere à formação profissionalizante dentro do curso expressa especificamente através das disciplinas ligadas à área de Educação, envolvendo o Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP) e o Departamento de Fundamentos da Educação (DFE), e as Práticas de Ensino;

4. Melhorar e assegurar a qualidade de ensino através da realização constante e periódica de:

- eventos de natureza científica;
- atividades de extensão e ensino;
- atividades de pesquisa;
- atividades de pós-graduação.

Chama-me a atenção o primeiro objetivo quando se refere ao “domínio das teorias lingüístico-literárias” e os três pertencentes ao terceiro “a integração interdisciplinar por série [...] inter-séries [...] especificamente através das disciplinas ligadas à área de Educação envolvendo o Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP) e o Departamento de Fundamentos da Educação (DFE), e as Práticas de Ensino”. A comparação entre o relato das aulas e o PPP parece deixar evidente que a inter-relação nas séries não ocorre efetivamente na prática e espera²⁶ por acontecer apenas em reuniões pedagógicas e nas específicas da área de Educação e Prática de Ensino. Sobre as teorias lingüísticas, parece-me ser possível afirmar que os professorandos também não as dominam, pelo menos, as que sustentam os Parâmetros Curriculares Nacionais e que dão base para se fazer a análise lingüística, trabalhar a leitura como construção de sentido e o texto um evento de comunicação ativa.

Outra questão é a separação formal que talvez ocorra por um recurso didático à disciplinarização. Ela dificulta ao aluno a percepção da própria cultura como um sistema complexo, vivo e dinâmico que resulta de múltiplas linguagens em permanente conflito. Corre-se o risco de congelar a idéia de cultura por ser vista num viés historicista.

Nesse sentido, o PPP mostra-se consciente a respeito do que essa pesquisa tem constatado sobre as dificuldades enfrentadas pelo curso, a exemplo:

- Corpo docente muito heterogêneo traz complicações para traçar um perfil que lhe possibilite criar um conjunto de estratégias e ações que

²⁶ Ao entrevistar os professores e a coordenadora do curso Silva (2002, p. 98) constatou que as reuniões acabam não acontecendo devido à dificuldade de congregar os professores para discutirem questões que certamente gerarão e poderão desencadear mudanças interessantes.

viabilizem uma melhor atuação no que se refere à formação profissional dos futuros habilitados em Letras;

- Ausência das atividades/ações de caráter didático-pedagógico envolvendo interdisciplinaridade: tanto no que se refere à troca de informações entre as áreas de conhecimento, como no que se refere à troca de informações entre as áreas de conhecimento do DLE, constata-se uma quase completa ausência de ações, atividades ligadas à reflexão sobre métodos, critérios e procedimentos docentes ligados à questão didático-pedagógica – isso torna o curso estanque e fragmentado, fazendo com que cada disciplina passe a ter um fim em si mesma, naturalizando, às vezes, de maneira positivista, o conhecimento e a reflexão que necessariamente devem acompanhar a sua transmissão-produção na universidade;
- Fragmentação e segmentação dos saberes que constituem o curso: fato que se constata a partir da própria divisão do departamento em áreas de conhecimento, que nos revela certas incongruências, por exemplo, a separação entre lingüística e línguas, entre língua e literaturas no que se refere à língua inglesa (PPP, 1991, p. 20).

Assim, espera-se que o professor do curso esteja em permanente processo de renovação, seja no que diz respeito aos conhecimentos específicos, abrangentes e principalmente quanto à constante renovação de metodologia e prática didático-pedagógica dentro e fora da sala de aula. Além disso, que se comprometa com uma postura profissional em sala de aula e dê respaldo aos conteúdos e princípios, os quais afirma o PPP, estão a cargo das disciplinas de Prática de ensino, por mera questão de racionalização didática-pedagógica, e que devem nortear a prática profissional de qualquer professor.

Não só a inter-relação entre as disciplinas, como também a interação entre os professores do curso parecem ser basilares na formação do professor. Entretanto, conforme as aulas observadas, essa relação ocorre apenas em *A*, *D* e *E*. Por conceberem a linguagem de forma interacionista, possibilitam ao aluno uma internalização dos conteúdos que é condizente a essa concepção. Conseqüentemente, ele pode relacionar os elementos e fazer a ponte entre um e outro. Mas, nos casos de *B* e *C*, o processo de ensino-aprendizagem ocorre de maneira estanque. Talvez, o professor delegue ao aluno a tarefa de ligá-los e transpô-los ao ensino na perspectiva das teorias atuais.

A visão expressa no PPP mostra que o estágio em Prática de ensino necessita de um respaldo anterior e posterior à disciplina. Enquanto este é fornecido ao profissional pelo próprio mercado; aquele depende somente do conjunto de disciplinas com as quais o acadêmico trava contato durante a sua formação. O respaldo se pauta na vivência de disciplinas que caracterizam uma postura profissional docente espelhada e reforçada num conjunto mínimo de ações / procedimentos que delineiam um profissional responsável e competente e que faça reflexões específicas no âmbito do programa estudado e o tratamento

que o 1º e 2º graus devem / deveria dar a um aspecto estudado ou a qualquer outro. Porém, como se vê nos relatos das aulas, isso não ocorre no Curso. Trata-se da reflexão sobre a linguagem evidenciada por Neves (2003), e que a seus olhos implica assumir uma postura de ensino que dê atenção aos usos e aos usuários. É pensar especialmente no como ensinar, explicitado por Benites et al. (2004), pautando-se mais num ensino de caráter interdisciplinar, em que professores dialoguem e comunguem os conhecimentos e não o faça predominantemente de modo estanque e fragmentado como tem constatado esta pesquisa.

Consta no documento que o professor deve ter compromisso com uma metodologia diversificada e torne possível ao acadêmico o exercício do conjunto de habilidades e conhecimentos teórico-práticos que deverá utilizar no exercício de sua profissão. A diversificação permite ao discente uma avaliação mais global tanto do conjunto de saberes que definem e caracterizam uma disciplina, quanto dos que não podem depender de uma única disciplina para serem apreendidos.

A integração teoria-prática também ocorre pelo trabalho interdisciplinar, de modo a conceder ao acadêmico a ação pedagógica daquilo que estuda na teoria e ainda discutir criticamente se o instrumento é ou não adequado, suas vantagens e desvantagens, a precisão e imprecisão, os aspectos que privilegia e desprivilegia. Todas as disciplinas do Curso que envolvem a teoria, explícita ou implicitamente, precisam fazê-lo, na perspectiva deste trabalho, considerando-se a necessidade de uma teoria que fundamente, hoje, o conhecimento. Acrescento que, principalmente, quando o objeto de estudo é a gramática disciplina. Por sinal, acredito que o professor deva conhecê-la e dominá-la, porém, concebê-la como uma opção de uso lingüístico e não como a verdade absoluta em sala, sobrepondo-a à própria língua.

A definição final das disciplinas e das ementas é fruto de discussão interdisciplinar e visa a garantir ao aluno a percepção de uma globalidade também integradora no conjunto do conhecimento desenvolvido e elaborado na universidade.

As habilitações Português, Português-inglês, Português-francês e as literaturas correspondentes oferecidas no Curso de Letras da Universidade Estadual de Maringá colaboram para a formação de um corpo discente heterogêneo, constituído por alunos com diversos interesses. Existem aqueles que o fazem devido ao forte vínculo com o estudo da língua, da literatura e das várias manifestações lingüísticas nas diversas culturas humanas, e os que o experimentam por indecisão quanto à profissionalização, ou ainda como meio de enriquecimento cultural, como ponte para chegar a outros cursos, tais como Comunicação Social, Direito, Jornalismo etc.

Entretanto, ao estabelecer o perfil do profissional de Letras que o Curso objetiva formar, o PPP apresenta:

Fazer do aluno de Letras um futuro profissional capaz de:

1. realizar competentemente uma leitura vertical de textos de natureza diversa (literários, científicos, informativos, teóricos, etc...), entendendo-se como tal, além da decodificação da superfície textual (o que diz o texto), a decodificação e a investigação das possibilidades expressivas e interpretativas do texto (o que ele quer dizer e como nele são mobilizados recursos variados-visuais, sonoros, gráficos, etc... para que tal ou qual fim sejam atingidos);
2. redigir textos diversos (científicos, formais, informativos e até literários) com competência formal, dominando a norma-padrão culta em vigência e, também, respeitando as demais variantes lingüísticas enquanto expressões múltiplas da cultura (válidas em sua devida função-situação, e em seus limites);
3. pensar cientificamente a língua em suas diversas manifestações (oralidade, escrita, etc...);
4. integrar o conjunto de conhecimentos, fragmentado por questão de recursos didáticos à disciplinarização curricular, desenvolvido no âmbito do currículo do curso num registro cultural amplo que os englobe, permitindo-lhe perceber as conexões e relações aí existentes;
5. desenvolver as seguintes operações com competência: análise, síntese, dedução, indução, interpretação, seja no trabalho realizado com a língua, seja no trabalho realizado com a Literatura;
6. reconhecer a finalidade e os objetivos particulares de cada disciplina, valorizando-as a partir da percepção de que se integram num todo cujo objetivo comum é a formação profissional competente integrada ao exercício consciente da cidadania;
7. redigir trabalhos de caráter científico dentro das normas-padrão estabelecidas pela comunidade científica;
8. dominar tanto os conhecimentos básicos específicos de sua formação (Língua Nacional e/ou Estrangeira, mais as respectivas Literaturas) como os conhecimentos didáticos pedagógicos ligados à prática profissional específica, a docência, para um ingresso competente no mercado de trabalho;
9. participar da vida pública, integrado ao mercado de trabalho ligado às perspectivas do Curso de Letras, enquanto cidadão consciente de seus compromissos sócio-políticos e profissionais, comprometido com a valorização de sua categoria e com a erradicação dos males mais gritantes do atual quadro educacional brasileiro, a saber: o analfabetismo e a subalfabetização.
10. instalar, dentro de um processo democrático embasado no exercício saudável da autoridade de saber, um processo dinâmico, atraente e criativo de ensino-aprendizagem dentro da sala de aula.

(PPP, 1991, grifos do autor).

O objetivo de número quatro, especialmente, revela um perfil de aluno que não condiz com a amostragem que esta pesquisa revela nos relatos e análises das aulas ministradas. A fragmentação do saber é uma realidade vivida pelo Curso e o aluno não faz a ligação entre os

conhecimentos apreendidos nas disciplinas, internalizando-os também de forma estanque, exteriorizando-os posteriormente na Prática de Ensino, durante a realização da regência.

De posse desses resultados e consciente de que mudanças estão sendo previstas pelo Curso já para o ano de 2006, busquei as informações com a coordenadora do Colegiado do Curso que, em depoimento,²⁷ assegurou:

O ponto principal da mudança não só do nosso curso, mas como as próprias diretrizes curriculares estão exigindo dos cursos, não só de Letras, é que o foco não seja uma formação geral, mas uma formação mais específica. [...] O profissional que vai sair formado e ele vai ser preparado para trabalhar no ensino fundamental e médio, dentro das disciplinas que ele vai lecionar.[...] Está claro nas diretrizes que é para direcionar o foco maior para as disciplinas que ele leciona na profissão. O nosso foco maior, então, foi melhorar dentro dessas disciplinas o que estava pendente, o que estava faltando no currículo antigo. A parte de letramento, por exemplo, nós fizemos para o 1º ano Oficinas de produção textual e de leitura. Por quê? Feito um levantamento, detectou-se que os alunos do nosso curso têm muita dificuldade de compreensão de leitura e de produção escrita. Então vamos fazer um apanhado no 1º ano para que o professor prepare o aluno para a entrada no Curso. No currículo velho, usávamos o pressuposto de que o aluno vinha pronto. Partíamos do conhecimento que ele trazia do ensino médio. Só que a gente sabe que o aluno não vem do ponto de partida que nós estávamos fazendo do curso de Letras. [...] Então, o aluno ficava sempre em defasagem e aqueles que por si só procuravam preencher esse vazio, tudo bem. Mas a maioria não faz isso; primeiro porque não tem tempo e a maioria trabalha fora, já dá aula [Coordenadora].

Essa mudança vem sanar o que Silva (2002) revela em sua pesquisa

Respondendo à pergunta ‘o que é o curso de Letras?’, o projeto pedagógico do curso chama de mito a visão de que o curso de Letras visa à ‘formação de professores para o 1º e 2º graus’ [...] Segundo o projeto o curso tem um compromisso com o estudo da Língua e da Linguagem (nacional e estrangeira) em suas várias manifestações e objetivos/funções [...] Entretanto, a forte tendência à flexibilização verificada no item do PPL referente às áreas de atuação não encontra eco nos conteúdos a serem abordados durante o curso (SILVA, 2002, p. 66-67).

Na visão de Silva, a proposta contida no PPP pode ser considerada vanguardista porque a elaboração do projeto data de 1991, enquanto os diferentes documentos que traçam as diretrizes em vigor são bem mais recentes. Observa também a pesquisadora que, conforme o projeto, o Curso deveria habilitar o profissional nas áreas de revisão de textos, editoração, crítica, setores de comunicação, tradução-interpretação, serviços de catalogação, biblioteca, secretaria, entre outros, os quais até então ficavam por conta da criação de novos cursos de

²⁷ Depoimento da Coordenadora do curso de Letras em 11/11/2005.

graduação e novas habilitações para o curso de Letras. Por sinal, a mudança abarca além das duas habilitações em língua estrangeira inglês e francês e da única, agora cria também a Habilitação única: Inglês e Literaturas correspondentes e bacharelado em tradução de língua inglesa. Além dessas alterações, salienta a coordenadora:

E outro fator apontado por quem fez o currículo e nós vamos tentar mudar a visão dos professores do DLE, é o pensar só na minha disciplina. Isso é uma coisa vista no currículo antigo, as coisas eram estanques. Não tínhamos uma seqüência, ou melhor, alguns professores faziam esse entrelaçamento das coisas. [...] Agora ta mais incrementado. Porque se você deixar para o aluno fazer esse elo, ele não faz. [...] A escola não prepara esse tipo de aluno autônomo, que vá buscar o conhecimento. Não é criado esse hábito desde o início da escolarização e a academia quer cobrar isso do aluno. [...] Custou muito para mudarmos o currículo, por causa disso. [...] Porque nós temos alunos bons, temos alunos razoáveis e temos alunos fracos, como qualquer outro curso. Só que nós não sabíamos lidar com os alunos de médio para baixo. E a maioria trabalha só com os alunos bons. [...] Quem está trabalhando com o aluno que está entrando tem um parâmetro de como esse aluno vai se dar durante todo o curso. Quem dá aula nos últimos anos tem que ter uma visão do iniciante [Coordenadora].

Se como está posto no PPP, até então em vigor, a integração teoria-prática também ocorre pelo trabalho interdisciplinar e todas as disciplinas do Curso precisam fazê-lo, a essência do projeto continua a mesma, ou seja, existe a consciência da necessidade da interação entre as disciplinas. Porém, o que espero é que de fato a interdisciplinaridade ocorra na prática e não fique no papel, como ocorre sobremaneira no PPP vanguardista.

Na verdade, uma das coisas que a gente sente um pouco de dificuldade é realmente essa parte pedagógica ser levada com mais afinho. Nós temos muita independência. Somos a maioria doutores, pessoas que já pesquisaram. Mas quando trabalhamos em grupo, não podemos deixar que nosso conhecimento seja isolado. Isso é fundamental para uma instituição. Uma instituição tem que ser somada. E nós não estamos sabendo somar. Quem sabe com esse novo currículo, todo mundo se prontifique a fazer esse entrelaçamento de idéias, de pesquisas. [...] Sabemos que é difícil fazer reuniões pedagógicas na academia em que todos participem com o intuito de discutir, para ajudar, para aprender, para ensinar. Essa postura que todos nós, doutores, deveríamos ter. Aí sim é possível fazer um currículo funcionar. Vai depender muito mais de nós, do que dos alunos [Coordenadora].

Faço coro com a coordenadora e com os professores que se empenham na busca de mudanças, pois, como já apontei no início deste capítulo, um galo sozinho não tece uma manhã. Entretanto, junto a necessidade de alterar o PPP, as ementas, o perfil do Curso, é preciso mudarmos a postura frente aos conteúdos de ensino. A bem da verdade, devem

ocorrer primeira e principalmente mudanças internas no professor. Depois de Geraldi, só reitero o que para muitos é até uma forma de clichê - a atuação em sala de aula é uma opção política. “A alteração da situação atual do ensino de língua portuguesa não passa apenas por uma mudança nas técnicas e nos métodos empregados em sala de aula. Uma diferente concepção de linguagem constrói não só uma nova metodologia, mas principalmente um novo conteúdo de ensino” (GERALDI, 1997b, p. 45). É preciso mudar a visão das coisas, do que é língua, linguagem, gramática, do que é ensinar língua materna com atenção ao para que ensinamos o que ensinamos.

Nós tivemos várias mudanças. Às vezes, até a nomenclatura está igual. Só que na preparação, tivemos a oportunidade de ver um todo. Nós conseguimos fazer uma seqüência no papel. Por isso o entrelaçamento dos professores vai ser importante. [...] Uma das mudanças fortes nesse currículo é que eu não posso mais só ensinar. Tenho que dar espaço para o meu aluno aprender a ensinar. Essa é a grande diferença do currículo novo. No que vigora até o momento, nós ensinamos e o aluno só na Prática de ensino exercia o que aprendeu. Com o novo currículo, dentro das novas diretrizes, a prática de ensino é diluída nas disciplinas. Não são todas as disciplinas que têm a prática de ensino. Tem disciplinas que é só teórica porque há a necessidade desse embasamento ao futuro professor. Mas há outras em que há a parte teórica e ela tem que oferecer um espaço para o aluno fazer a transposição, do aprender para o ensinar [Coordenadora].

De fato, parece residir nesse aspecto a novidade do novo PPP, no que diz respeito à formação do professor. E se posta em prática, numa perspectiva de linguagem interacionista e de ensino de língua materna a ela subjacente, resolverá boa parte das questões que afetam o ensino, especialmente na formação inicial, como a não transposição didática, que o professorando deixa de fazer por não conseguir relacionar teoria e prática. A exteriorização dos conteúdos proposta de forma estanque contribui para uma transposição que na verdade acontece, mas de modo estanque, problema também observado nesta pesquisa. O resultado das aulas ministradas pelas professorandas nada mais é do que um reflexo de um percurso de internalização marcado ainda fortemente pela tradição.

Nesse sentido, é interessante atentar para as palavras de Demo, proferidas em 2001, mas que se encaixam perfeitamente em qualquer tempo e situações diversas de ensino. Com ela quero explicitar que realmente as mudanças ocorridas no Curso são urgentes, e que por elas existam funcionalmente a preocupação e o compromisso com a aprendizagem/internalização dos conteúdos dos futuros professores, pois só assim professorado e professorandos poderão mudar suas práticas.

Aprender é estar completamente envolvido naquilo, é estar presente – não ser um objeto da fala do outro, das idéias do outro. Isso não tem nada de novo, Sócrates já falava disso. Para criar mentes autônomas, é preciso aprender a pensar. Por isso, é inacreditável que, depois de Piaget, a escola ainda prossiga meramente dando aulas. O professor está cuidando mais do currículo do que da aprendizagem do aluno, porque ele raramente parte das necessidades desse aluno. Por exemplo, um professor de Matemática do 1º ano do Ensino Médio que começa dando a matéria sem antes avaliar quanto seus alunos sabem, certamente já excluiu, numa tacada, metade da classe. Em vez de partir do aluno, ele despeja o currículo. Isso é reflexo de uma escola que se organizou para dar aulas [...] No Brasil, se acredita que o professor existe para tirar dúvida. Quando o professor, em vez disso, incentiva a busca de argumentos e contra-argumentos, ele desenvolve várias coisas, desde a autonomia até o respeito ao outro. O bom professor não é aquele que soluciona os problemas, mas justamente o que ensina seus alunos a problematizarem (DEMO, 2001, p. 50-51).

Como afirmou a coordenadora “Está no papel. Somos uma comissão de 10 pessoas e temos 72 professores no Departamento. Quer dizer que teremos que passar tudo isso em discussões pedagógicas, preparação, cobranças [...] Por isso, o colegiado principalmente estará trabalhando com os coordenadores de área nesse ponto de como estão sendo aplicadas as disciplinas”. E necessariamente “Se os alunos estão tendo o espaço para a transposição da aprendizagem para o ensino”, afinal de contas “O nosso Curso é direcionado à formação de professor, então, ele tem que fazer isso” [Coordenadora].

É essa a realidade vivenciada pelo Curso, constatada pelos relatos das aulas dos professores formadores, pelos relatos das professorandas, pelas ementas, pelos objetivos do PPP e pelo depoimento da coordenadora do Colegiado do Curso.

Para finalizar este capítulo, transcrevo abaixo, a título de ilustração, as mudanças que deverão ocorrer, conforme o novo PPP.

Dentre os princípios fundamentais que nortearão o Projeto Didático-Pedagógico do curso de Letras, destacamos:

1. Desenvolvimento de formação de profissional voltado para a mobilização dos conhecimentos sobre seu trabalho, transformando-os em ação, que além de dominar os conhecimentos específicos em torno dos quais deverá agir, também compreenda as questões envolvidas em seu trabalho, sua identificação e resolução.
2. Proporcionar uma formação de profissional que tenha autonomia para tomar decisões e responsabilidades pelas opções didático/pedagógicas feitas.
3. Formação de profissional que saiba avaliar criticamente a própria atuação e o contexto em que atua.

4. Desenvolvimento de uma ação teórico/prática que mobilize os conhecimentos adquiridos na reflexão sobre as questões pedagógicas e aqueles construídos na vida profissional e pessoal para responder às diferentes demandas das situações de trabalho.
5. Desenvolvimento de práticas pedagógicas que permitam ao futuro professor experienciar como aluno, durante todo o processo de formação, as atitudes, modelos didáticos, capacidades e modos de organização que se pretende venham a ser concretizadas nas suas práticas pedagógicas.
6. Desenvolvimento de unidades curriculares de complementação e consolidação dos conhecimentos lingüísticos.
7. Compromisso com o desenvolvimento das seguintes habilidades-procedimento acadêmicos: análise, crítica, síntese, dedução, indução, avaliação e interpretação, seja dos dados ligados à programação específica de cada disciplina dentro do curso, seja no que se refere aos processos didático-pedagógicos desencadeados no interior de cada uma delas.
8. Compromisso com a permanente renovação de métodos de ensino-aprendizagem, seja no que se refere aos conteúdos específicos, seja no que se refere aos conteúdos gerais.
9. Melhoria da qualidade de ensino, através de uma dinâmica mais significativa nas relações professor-aluno, aluno-aluno, professor-professor, etc...
10. Instalação de um processo embasado em liberdade, responsabilidade, compromisso com a postura científica crítica e democrática, competência acadêmica no sentido de garantir através deste um mínimo de qualidade no que se refere à formação de futuros profissionais.
11. Compromisso docente/discente com o desenvolvimento de pesquisas ligadas à área de Letras, voltadas para o aprofundamento dos conhecimentos durante o curso de Graduação; tais pesquisas voltar-se-ão necessariamente para a elaboração de trabalhos de caráter monográfico que compreenda: a elaboração de textos com estrutura lógica e inteligível, a ampliação do universo vocabular geral e específico, o desenvolvimento da capacidade argumentativa e crítica, a enunciação de um posicionamento pessoal, embasado, obviamente, no domínio dos cânones científicos mínimos, diante da produção-elaboração de saber e conhecimento;

12. Incremento das atividades de pesquisa a nível discente, através do desenvolvimento de projetos de Iniciação Científica, Bolsa-Extensão, Bolsa-Arte, etc..., ligados aos programas criados pelas Pró-Reitorias da UEM e pelas agências de fomento estaduais e federais.
13. Estímulo e incremento às atividades criativas desenvolvidas pelos discentes, sejam elas de caráter artístico, científico, etc...,
14. Estimulação da participação docente/discente em eventos ligados à área de Letras a nível interno, estadual e nacional, através do desenvolvimento de atividades comuns e da constante e permanente disseminação de informações de interesse aos docentes/discentes do curso de Letras (através de cartazes, murais, boletins, etc...).

7.1.1 Perfil do egresso

Dentro do espírito do Projeto Didático-Pedagógico que embasa o novo currículo/regime do curso de Letras, o profissional deve:

1. Desenvolver uma prática pedagógica calcada na estimulação da curiosidade, do espírito de pesquisa, da capacidade analítico-interpretativa e reflexiva crítica.
2. Estar em permanente processo investigativo, seja no que se refere aos seus conhecimentos, seja no que se refere aos conhecimentos mais abrangentes ligados ao processo ensino/aprendizagem, ou, ainda e principalmente, no que se refere à constante renovação de metodologia e prática didático-pedagógica dentro e fora da sala de aula.
3. Ter um compromisso sério com a alteração do atual quadro da educação brasileira, no sentido de contribuir - com as suas aulas, pesquisas, cursos, atividades, auto-desenvolvimento intelectual e profissional, etc.
4. Comprometer-se com sua carreira docente, no sentido de especializar-se (em área de seu interesse ligada às perspectivas do curso de Letras) em nível de pós-graduação “stricto sensu”: mestrado e doutorado.
5. Participar de eventos ligados à área - congressos, simpósios, seminários, etc.. para a renovação de seus conhecimentos e perspectivas profissionais e, também, para troca permanente de informações com outros profissionais da área.

8 CONCLUSÃO

O objetivo geral desta pesquisa era diagnosticar que abordagem de ensino de língua materna, e nele, especificamente, a abordagem dos conteúdos gramaticais, orienta a prática docente dos professores de Língua Portuguesa no curso de Letras da Universidade Estadual de Maringá. Entretanto, não apenas isso. Ambiciosa em sua natureza, a pesquisa não se limitou em diagnosticar somente a abordagem dos conteúdos gramaticais que orienta os professores formadores e se propôs também a verificar, na prática de ensino dos professorandos, os reflexos dessa abordagem.

O interesse em realizá-la teve como motivação o seguinte questionamento: O professor de Português recebe, no curso de Letras/UEM, uma formação que lhe permita compreender - com todas as suas conseqüências – o que é ensinar língua materna aos alunos que lhes são entregues?

Para respondê-la, fui a campo e coletei, observei, relatei e analisei registros que permitiram alcançar os objetivos em que procurei verificar:

- a concepção de língua e de linguagem que orienta a prática dos docentes no desenvolvimento dos conteúdos;
- o conceito de gramática assumido pelos professores formadores e pelos futuros professores de língua materna;
- de que forma a (s) abordagem (s) dos conteúdos gramaticais apreendida (s) na graduação se reflete na ação docente dos futuros professores.

Esta pesquisa é permeada por limitações, mas traz contribuições válidas para o ensino de língua materna, em especial a gramática.

No quinto capítulo, foi possível verificar que os professores *A*, *D* e *E* concebem a linguagem como interação e abordam o ensino na concepção interacionista/funcionalista, além de reportarem-se à gramática funcional. Assim, põem em prática as palavras de Neves (2003), quando ela afirma que o tratamento da disciplina gramática deve voltar para o funcionamento da linguagem. O professor *B*, na amostragem desta pesquisa, toma a língua como instrumento de comunicação e o conteúdo gramatical é estudado sob uma visão tradicional. Já o professor *C* também toma a língua como instrumento de comunicação e aborda o conteúdo sob uma visão tradicional, porém com postura dialógica.

No sexto capítulo, verifiquei que a forma de abordagem de ensino dos professores *A*, *D* e *E*, – a interacionista/funcionalista - reflete com maior ênfase na ação docente dos futuros professores, mas a perspectiva adotada por *B* e *C* também reflete em suas práticas. Essa

postura das professorandas demonstrou um momento de interface entre as abordagens de ensino tradicional e interacionista. Isso significa que a partir da noção de internalização, a reconstrução da visão de gramática efetivada no curso de Letras tem alterado a gramática do sujeito-aluno, no seu uso e nas suas concepções. Além disso, evidenciou que o fato de não saberem fazer transposição da teoria para a prática é uma questão que impede o professorando de realizar em sala atividades como a análise lingüística e/ou atingir todas as suas fases.

Esses resultados mostram a necessidade de os professores do Curso ensinarem/trabalharem a transposição didática com alguns dos conteúdos específicos. Isso traria maior segurança ao professorando no tratamento de certos conteúdos e também evitaria um procedimento de homogeneização no Curso. Para tanto, são necessárias mudanças no Curso, no perfil das disciplinas e até mesmo na forma de abordagem dos conteúdos. A falta de ligação entre os conhecimentos adquiridos em uma e outra disciplina propicia uma internalização dos conteúdos de forma fragmentada. As aulas dos professores *B* e *C* são bons exemplos para essa questão. Nestas, os professorandos adquirem o conhecimento específico e necessário da gramática, mas que é abordada apenas na visão tradicional. O professorando acaba incorporando essa forma de ensino e, posteriormente, em situações de sala de aula, ele a reproduz, porque embora tenha recebido apoio de teorias, nem sempre ele consegue fazer a sua transposição didática. Além disso, essa perspectiva de ensino acaba reforçando a idéia cristalizada de que ensinar língua é somente ensinar gramática normativa.

O fato de não transpô-las na prática vai mais longe do que o não saber como fazer que acaba mascarado muitas vezes pela falta de conhecer e compreender uma certa teoria. Lembro-me de que na transcrição da fala da dupla II, no capítulo seis, uma das professorandas revela insatisfação quanto ao fato de as teorias serem vistas de maneira muito rápida no Curso. O como fazer é consequência do conhecimento da teoria. Esta indica os caminhos. Muitas vezes, quando o professorando ou o professorado, de um modo geral, diz não saber como trabalhar um certo conteúdo, ambos não encontraram internalizadamente um suporte teórico que sustente a sua ação docente por falta de estudo, leituras aprofundadas e principalmente contato direto com as fontes das teorias. Se o médico tem que dissecar a anatomia humana para conhecer suas entranhas, o professor também precisa dissecar a teoria para cuidar de suas práticas. Aí outra questão entra cena. O tempo destinado à formação inicial é de quatro a cinco anos. É certo que o Curso não consegue sanar tudo e nem deve ser essa sua preocupação constante. Mas estudos de teorias que sustentam a concepção de ensino de língua hoje é basilar na formação inicial do professor, que geralmente toma os Parâmetros Curriculares Nacionais como uma diretriz para as atividades em sala de aula.

Destaco também a ausência da disciplina de Lingüística Aplicada ao ensino da Língua Portuguesa para a habilitação Português/Inglês. Essa questão deveria ser repensada pelo Curso juntamente com a disciplina Prática de Ensino. Como esta, a Lingüística Aplicada também deveria sofrer mudanças na nova estruturação da grade curricular, de modo que houvesse espaço para a leitura e debate em sala de aula sobre as questões que perpassam o ensino de língua materna e transposição dos conteúdos. A abordagem que se faz nas disciplinas deve ter também a preocupação com a prática de sala de aula e como já está previsto nas mudanças do Curso, que não se restrinja somente ao papel. A amostragem desta pesquisa revela essa necessidade. Riani (1996, p. 62) observa que, segundo a Lei 6494/77, os estágios devem propiciar a complementação do ensino e da aprendizagem e, portanto, têm sido caracterizados como atividade essencial à formação do professor. “O estágio seria a síntese da teoria e da prática, vivida, experienciada, revista e aplicada à sua vida profissional”. Por esta razão, não pode ser considerado como um exercício isolado, neutro, teorizado, desvinculado do processo educativo e das outras disciplinas. Nessa perspectiva Weisz (1999, p. 118) afirma “os estágios da forma como são feitos, pouco contribuem para a formação prático-reflexiva do professor, uma vez que o ideal seria que todos pudessem fazer um estágio na classe de um professor didata – didata no sentido de estar preparado para contribuir com a formação de um colega mais jovem”. Porém, como observa a autora, essa é uma idéia que se distancia da realidade dos estágios, que ocorrem em diversas escolas e salas, com os variados tipos de professor. Diante desse quadro, é fundamental que professores formadores e professorandos desenvolvam uma postura reflexiva desde o primeiro ano do Curso até a sua efetivação no estágio em sala de aula sem que isso seja apenas delegado ao professor de prática que tem apenas seis meses para cuidar de assuntos da própria disciplina e muitas vezes sanar deficiências de conteúdos não vistos pelo professorando durante os anos de formação. É nesse sentido que proponho aos professores formadores serem ditadas, pois como salienta Neves em um de seus estudos, é das universidades que se esperam as mudanças necessárias referentes à ação do professor em sala.

É relevante destacar ainda o lugar que a participação do professorando em pesquisas assume no decorrer da sua formação. Envolver-se com elas provoca no pesquisador o amadurecimento necessário, o que lhe confere, entre outras questões, a tão desejada e esperada autonomia em sala de aula de modo consciente. Conseqüentemente, isso dá uma maior confiança ao professorando/professorado que orientado por ela sabe o *que, quando, onde, como e por que* ensinar, ou, pelo menos, os caminhos mais adequados. Apesar dos problemas levantados nas análises, a dupla I mostrou-se um pouco mais madura na postura

assumida em relação aos conteúdos comparada à dupla II e ao trio. Infelizmente, no sistema educacional brasileiro, de uma forma geral, o professor raramente consegue fazer das suas aulas um cenário próprio de pesquisa. Uma maneira de driblarmos isso é inseri-lo na pesquisa desde a sua formação inicial, desenvolvendo-lhe, assim, o espírito investigativo. Além disso, é necessário que os professorandos mudem a posição de alunos receptores e se disponham a serem um pouco mais agentes de seu conhecimento e busquem alternativas de ensino além daquelas oferecidas nos bancos da academia.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BENITES et al. Análise Lingüística: teoria e prática. In: CECCANTINI, J. L.; PEREIRA, R. J.; LANCHETA, J. R. (Org.). *Pedagogia Cidadã: Cadernos de Formação: Língua Portuguesa*. São Paulo: Unesp. Pró-reitoria de Graduação, 2004. v. 2, p. 140-160.
- BENITES, S. A. L. O professor de português e seu discurso. In: LEFFA, Wilson (Org). *A interação na aprendizagem das linguas*. Pelotas: Educat, 2003. p. 6-26
- BENVENISTE, Émile. Da subjectividade na linguagem. In: _____. *O homem na linguagem*. Lisboa: Vega, 1966.
- BERNINI, Ednéia Aparecida Bernardineli. *A Abordagem da Leitura no Estágio Supervisionado do Curso de Letras*. 2003. 127 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: ensino de primeira à quarta série*. Brasília: SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa – 5ª a 8ª séries*. Brasília: SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. *Referenciais para a formação de professores*. Brasília: A Secretaria, 1999.
- BUARQUE, Cristovam. O professor Cristovam. *Família Cristã*, São Paulo, n. 838, p. 22-24, out. 2005.
- CALVINHO, Lúcia Inez Berto. Na troca de e-mails, a língua portuguesa ganha valor. *Nova Escola – A Revista do Professor*, São Paulo, n. 175, p. 40-42, set. 2004.
- CAVALCANTI, M. *Lingüística aplicada: revendo o texto de 1986*. Rio de Janeiro: UFRJ, nov. 1990. (Texto preparado para apresentação na mesa-redonda sobre pesquisa aplicada no II SIMPLA, UFRJ).
- CUNHA, D. A. Atividades sobre os usos ou Exercícios Gramaticais? Uma Análise do Discurso Reportado. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucema, 2002. p. 102-112.

DEMO, Pedro. É errando que a gente aprende. *Nova Escola – A revista do professor*, São Paulo, n. 144, p. 49-51, ago. 2001.

EMILIANO, S. R. Avaliação da gramática em redações escolares. *MÁTHESIS – Revista de Educação*, Maringá, v. 5, n. 1, p. 149-176, jan./jun. 2004.

ERICKSON, Frederick. Métodos Cualitativos de Investigación sobre la Enseñanza. In: WITTRICK, Merlin C. *La investigación de la enseñanza, II. Meto os cualitativos y observación*. Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós, 1988.

FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura Trindade. *A escrita como trabalho*. São Paulo: Contexto, 1991.

FRANCHI, E. *E as crianças eram difíceis. A redação na escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. *A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto*. Brasília: UNB, 1998.

GERALDI, J. W. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 1997a. v. 1. p. 17-24.

GERALDI, J. W. (Org.) *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997b.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997c.

HILA, C. V. D. Concepção de gramática nas tarefas de casa: um novo discurso em uma velha prática. *Acta Scientiarum*, Maringá, v. 20, n. 1, p. 47-53, 1998.

KOCH, I. G. V. A. *A interação pela linguagem*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

KOCH, I. G. V. *O texto e a construção do sentido*. São Paulo: Contexto, 2003.

KLEIMAN, Ângela B. Formação do professor: retrospetivas e perspectivas na pesquisa. In: KLEIMAN, Ângela B. (org.) *A formação do professor: perspectiva da Lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 13-35.

KRAEMER, M. A. D. *Material didático: a gramática que se revela*. 2003. 175 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada)–Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2003.

MALINOWSKI, Bronislaw. *Os Argonautas do Pacífico Ocidental*. 3. ed. São Paulo: Abril, 1984.

MORAES, E. M. M. A gramática na aula de Português. *Leitura: Teoria & Prática*, v. 19, n. 36. p. 23-46, dez. 2000.

NEVES, M. H. M. *A gramática, teoria, análise e ensino*. São Paulo: Unesp, 2001.

NEVES, M. H. M. *Gramática na escola*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1990.

NEVES, M. H. M. *Que gramática estudar na escola?* São Paulo: Contexto, 2003.

NEVES, M. H. M. A gramática: conhecimento e ensino. In: AZEREDO, José Carlos (Org.). *Língua portuguesa em debate: conhecimento e ensino*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 52-73.

PERRENOUD, Philippe et al. *Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?* 2. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001.

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

REGO, Teresa cristina. *Uma perspectiva Histórico-Cultural da Educação*. Petrópolis: Vozes, 1997.

RIANI, Dirce Camargo. *Formação do Professor: A Contribuição dos Estágios Supervisionados*. São Paulo: Lúmen, 1996.

SERCUNDES, Maria Madalena I. Ensinando a escrever. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 1997. v. 1. p.75-97.

SILVA, Alessandra Garcia da. *Ser ou não ser professor? A formação de professores de Língua portuguesa no curso de Letras da Universidade Estadual de Maringá*. 2002. 149 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2002.

SILVA, Rosa Virgínia e. *O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

SOUZA, A. J. de. *Estratégias de leituras no Curso de Letras: Um estudo com os formandos da UNICENTRO*. 2003. 123 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada)–Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2003.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática Ensino Plural*. São Paulo: Cortez, 2003.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996.

VAL, Maria da Graça Costa. Atividades de produção de textos escritos em livros didáticos de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental. In: ROJO, R; BATISTA, A. A. G. (orgs.) *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

VAL, M. G. C. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VASCONCELOS, S. I. C. C. Pesquisas qualitativas e formação de professores de português. In: BASTOS, N. M. *Língua portuguesa: uma visão em mosaico*. São Paulo: PUC, 2002. p. 277-297.

VILELA, M.; KOCH, I. V. *Gramática da Língua Portuguesa*. PT, Coimbra: Almedina, 2001.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WEISZ, Telma. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática, 1999.

ZACCUR, Edwiges. Do ensino monológico ao dialogismo: ser usuário pressupõe a condição de ser-leitor? In: AZEREDO, José Carlos de. (Org.) *Língua Portuguesa em debate: conhecimento e ensino*. 3. ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2002. p. 118-134.

ZANINI, Marilurdes. Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna. *Acta Scientiarum*, Maringá, v. 21, n. 1, p. 79-88, 1999.

ZANINI, Marilurdes. *Um novo olhar sobre um velho problema: do ensino de gramática à prática de Análise Lingüística*. Maringá: UEM, 2005. (Mesa-redonda, CELLI-Maringá, 2005).