



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Instituto de Letras

Adriene Ferreira de Mello

**Práticas de Análise Linguística na Sequência Didática: uma proposta
com Artigo de Opinião**

Rio de Janeiro

2022

Adriene Ferreira de Mello

**Práticas de Análise Linguística na Sequência Didática: uma proposta com Artigo
de Opinião**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos de Línguas.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Teresa Gonçalves Pereira

Rio de Janeiro

2022

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/B

M528 Mello, Adriene Ferreira de.
Práticas de análise linguística na sequência didática: uma proposta com
artigo de opinião / Adriene Ferreira de Mello. – 2022.
177 f. : il.

Orientadora: Maria Teresa Gonçalves Pereira.
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro,
Instituto de Letras.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino - Teses. 2. Análise linguística –
Teses. 3. Professores – Formação - Teses. 4. Didática – Teses. I. Pereira,
Maria Teresa Gonçalves, 1948 -. II. Universidade do Estado do Rio de
Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.

CDU 806.90(07)

Bibliotecária: Mirna Lindenbaum. CRB7 4916

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese,
desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Adriene Ferreira de Mello

Práticas de Análise Linguística na Sequência Didática: uma proposta com Artigo de Opinião

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos de Línguas.

Aprovada em 31 de maio de 2022

Banca examinadora:

Prof.^a Dra. Maria Teresa Gonçalves Pereira (Orientadora)
Instituto de Letras – UERJ

Prof.^a Dra. Denise Salim Santos
Instituto de Letras – UERJ

Prof.^a Dra. Jardeni Azevedo Francisco Jadel
Faculdade Prof. Miguel Ângelo da Silva Santos

Rio de Janeiro

2022

DEDICATÓRIA

Dedico este estudo a todos os professores que, apesar das dificuldades diárias da docência, acreditam no poder transformador da educação; e aos meus alunos, os quais me inspiram a seguir lutando para fazer a diferença.

AGRADECIMENTOS

Tecer agradecimentos é sempre um risco, quando se está rodeado de pessoas especiais. E se nos esquecermos de alguém? Reitero, de antemão, que estas linhas jamais poderão expressar minha gratidão a todas as pessoas responsáveis pela pesquisadora e professora que me tornei.

Agradeço, antes de tudo, a Deus, fonte de toda ciência, sabedoria e poder, por guiar meus passos, me proteger pelos caminhos e me dar força e saúde para realizar este sonho. Sem Ele, nada é possível. A Ele, toda honra e toda glória!

Agradeço a minha família: meus pais, irmã, avós, tios e primos, os quais aprenderam a lidar com as minhas ausências e foram colo nos momentos difíceis, impulsionando-me a continuar mesmo quando se preocupavam com as noites de sono perdidas; e também ao meu companheiro de vida, Alan, que faz dos meus sonhos os seus, vibra com as minhas conquistas e foi porto seguro quando tudo parecia um mar de incertezas.

Agradeço aos poucos e bons amigos que ouviram meus lamentos, apoiaram minha jornada e não cansam de ressaltar o quanto admiram minha garra e coragem. Em especial, aos amigos que fiz na trajetória acadêmica e com os quais compartilhei as dores e delícias da pesquisa, tornando o processo menos solitário e desafiador.

Agradeço, de forma muito especial, à Joane, minha amiga, alma gêmea acadêmica, comadre e eterna professora-orientadora, que me apresentou o mundo da pesquisa e me ensinou a caminhar sozinha, com autonomia suficiente para buscar o sonho do mestrado. Desejo a todos a sorte de encontrar uma “Joane” pela vida!

Agradeço aos professores da UERJ, cuja marca em minha trajetória acadêmica será eterna, pela honra de aprendermos juntos, no diálogo professor-aluno que ensina ambas as partes. Com carinho especial, agradeço à professora Maria Teresa Gonçalves Pereira por ter me “escolhido” como orientanda, contornando os desafios da distância física que nos separou com pontes sólidas de parceria e compreensão.

Por fim, agradeço aos meus alunos por compreenderem meus momentos de cansaço e o fato de que nem sempre é fácil fazer um bom trabalho como professora quando também se é estudante. É tudo por vocês e para vocês!

Gratidão, gratidão e gratidão! Mil vezes gratidão!

Quero ser lido por aqueles a quem dedico este artigo: os professores que ainda insistem em ser professores, apesar de tudo.

Carlos Franchi

RESUMO

MELLO, Adriene Ferreira de. *Práticas de análise linguística na sequência didática: uma proposta com artigo de opinião*. 2022. 177 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

Os problemas pertinentes aos eixos de aprendizagem da Língua Portuguesa – Leitura, Produção de Texto, Oralidade e Análise Linguística (AL) – intensificam-se no tratamento dos tópicos gramaticais. Mesmo com o avanço das pesquisas na área de Letras, o ensino ainda se encontra enraizado em práticas classificatórias e metalinguísticas. Emerge, assim, a seguinte questão-problema: de que forma a prática de AL pode integrar-se aos demais eixos para superação da abordagem gramatical tradicionalista? Parte-se da hipótese de que o investimento em formação docente é elementar para superação do quadro de insuficiências no ensino da Língua Portuguesa, de modo que as postulações dos documentos oficiais e as pesquisas linguísticas possam surtir efeito onde realmente interessa: na sala de aula da Educação Básica. Como objetivo geral, este estudo busca apresentar um modelo de Sequência Didática (SD), baseado em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), para o Ensino Fundamental II, em que a integração de eixos permita o pleno desenvolvimento da AL. A metodologia é, inicialmente, de caráter exploratório, baseada no aporte teórico de autores que discutem a temática do ensino de Língua Portuguesa, a AL, a teoria dos gêneros, a formação docente e a técnica das SD – Franchi (1987), Geraldi (2011; 2013; 2015), Neves (2002; 2012; 2021), Antunes (2003; 2007; 2014), Mendonça (2006; 2007), Nóvoa (1992), Guedes (2006), Marcuschi (2008) e Cristóvão e Nascimento (2011). Em um segundo momento, passa-se a uma pesquisa qualitativa aplicada, centrada em observações analíticas da formação de professores de português, e à apresentação de uma proposta pedagógica de integração dos eixos, no modelo de SD, para o gênero Artigo de Opinião, o qual é solicitado frequentemente nas aulas de Língua Portuguesa para estimular uma das macrocompetências da formação escolar: a argumentação. A expectativa é viabilizar novos olhares para superação do ensino gramatical descontextualizado, mostrando aos docentes uma forma de tornar o aprendizado da língua materna mais significativo.

Palavras-chave: Análise linguística. Sequência didática. Artigo de opinião.

ABSTRACT

MELLO, Adriene Ferreira de. *Linguistic analysis practices in the didactic sequence: a proposal with an opinion article*. 2022. 177 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

The problems relevant to the learning axes of the Portuguese language – Reading, Text Production, Orality and Linguistic Analysis (LA) – are intensified in the treatment of grammatical topics. Even with the advancement of research in the area of Letters, teaching is still rooted in classificatory and metalinguistic practices. Thus, the following problem-question emerges: how can LA practice be integrated with the other axes to overcome the traditionalist grammatical approach? It starts from the hypothesis that investment in teacher training is essential for overcoming the framework of deficiencies in the teaching of the Portuguese language, so that the postulations of official documents and linguistic research can have an effect where it really matters: in the classroom of the Basic education. As a general objective, this study seeks to present a model of Didactic Sequence (DS), based on Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), for Elementary School II, in which the integration of axes allows the full development of LA. The methodology is, initially, of an exploratory nature, based on the theoretical contribution of authors who discuss the theme of teaching Portuguese, LA, the theory of genres, teacher training and the technique of DS - Franchi (1987), Geraldi (2011; 2013; 2015), Neves (2002; 2012; 2021), Antunes (2003; 2007; 2014), Mendonça (2006; 2007), Nóvoa (1992), Guedes (2006), Marcuschi (2008) and Cristóvão e Nascimento (2011). In a second moment, an applied qualitative research is carried out, centered on analytical observations of the formation of Portuguese teachers, and on the presentation of a pedagogical proposal for the integration of the axes, in the DS model, for the genre Opinion article, the which is frequently requested in Portuguese language classes to stimulate one of the macro competences of school education: argumentation. The expectation is to enable new perspectives to overcome the decontextualized grammatical teaching, showing teachers a way to make learning the mother tongue more meaningful.

Keywords: Linguistic analysis. Didactic sequence. Opinion article.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Diferenças entre ensino de gramática e AL	51
Quadro 2 - Projeto Coletivo de Gênero	122
Quadro 3 - Tábua de Critérios para a Produção Inicial	124
Quadro 4 - Tábua de Critérios para Produção Final	152

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Esquema da SD.....	66
Figura 2 - Esquema de SD com especificações.....	117
Figura 3 - Paleta de Cores para Artigo de Opinião	129

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Curso de graduação cursado	90
Gráfico 2 - Ano de Conclusão da Graduação	90
Gráfico 3 - Pós-graduação	92
Gráfico 4 - Tipo de Pós-graduação.....	93
Gráfico 5 - Tempo de atuação no Ensino Fundamental II.....	94
Gráfico 6 - Número de aulas semanais	95
Gráfico 7 - Formação continuada na área de Língua Portuguesa.....	97
Gráfico 8 - Formação Complementar	98
Gráfico 9 - Uso do Livro Didático.....	104

LISTA DE SIGLAS

AL	Análise Linguística
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Consed	Conselho Nacional de Educação
CRMG	Currículo Referência de Minas Gerais
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NGB	Nomenclatura Gramatical Brasileira
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PTG	Paradigma Tradicional de Gramatização
SD	Sequência Didática

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	14
1	O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA ONTEM E HOJE: ABORDAGENS E PERSPECTIVAS	20
1.1	O percurso histórico da Língua Portuguesa como componente curricular	20
1.2	As concepções e as abordagens para o ensino da Língua Portuguesa	28
1.3	A Língua Portuguesa nos documentos oficiais	34
2	A ANÁLISE LINGUÍSTICA	44
2.1	A gramática <i>versus</i> a análise linguística	44
2.1.1	A Gramática Tradicional: construção de um paradigma	45
2.1.2	A Análise Linguística: desconstrução de paradigmas	48
2.2	A análise linguística e os gêneros textuais: diálogos relevantes	56
2.3	O interacionismo sociodiscursivo: os gêneros na escola	61
2.4	A análise linguística nas sequências didáticas	65
2.5	A análise linguística e a competência argumentativa: Artigo de Opinião	74
3	A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS	81
3.1	O docente em Letras: lacunas e desafios	83
3.2	A pesquisa qualitativa com professores da Educação Básica	88
3.2.1	A formação docente dos sujeitos da pesquisa: os professores.....	89
3.2.2	Sob a ótica do ensino da Língua Portuguesa	98
4	UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA	116
4.1	Apresentação da Situação e Produção Inicial	117
4.2	Módulos da Sequência Didática	126
4.2.1	Módulo I: organização textual-discursiva da argumentação	127
4.2.2	Módulo II: inserção de vozes no texto.....	135
4.2.3	Módulo III: tempos e modos verbais	140
4.2.4	Módulo IV: estilo.....	143

4.3	Produção e publicação do Artigo de Opinião.....	150
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	155
	REFERÊNCIAS.....	160
	APÊNDICE – Instrumentos de coleta de dados	168
	ANEXO A – Texto para análise apresentação da situação	172
	ANEXO B – Texto-base para análise dos módulos	176

INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, as perspectivas adotadas no ensino da Língua Portuguesa ancoraram-se na tradição gramatical, em práticas descontextualizadas que ainda priorizam as classificações inócuas de vocábulos da língua. As aulas de português confundem-se, assim, com ‘aulas de gramática’, cujo objetivo é levar o aluno a dominar a norma culta, ler e escrever ‘corretamente’.

As pesquisas linguísticas, desenvolvidas principalmente na segunda metade do século XX, evidenciaram que o conhecimento de regras gramaticais não é pré-requisito para ampliar as competências de leitura e escrita. Da mesma forma, os resultados das avaliações em larga escala e o próprio discurso subjacente da escola apontam que os alunos concluem os anos de escolaridade, mas continuam com deficiências linguísticas limitantes à participação na sociedade e ao pleno exercício da cidadania.

Tal quadro de insuficiências teórico-metodológicas – as concepções teóricas de aprendizagem, língua, linguagem e gramática não são suficientemente claras ao professor para determinar metodologias adequadas – no ensino da língua não é recente. Pelo contrário, o apontamento desses problemas perpetua-se em estudos e pesquisas desde o período de ‘virada linguística’, em meados dos anos 1980, por autores como Geraldini [1984]/(2011) e Franchi (1987), e reforçado, mais recentemente, por Neves [1990]/(2021), Antunes (2003) e outros.

Ocorre que, no século XXI, a educação atende a demandas cada vez mais complexas, como a necessidade de envolver o aluno no processo de aprendizagem e prepará-lo para as situações reais da vida cotidiana, as quais exigem o manejo de diferentes linguagens. Por isso, o desenvolvimento da competência linguística segue como um dos principais desafios do Ensino Básico.

Com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), entre o final dos anos 1990 e início dos anos 2000, esperava-se um cenário mais satisfatório, mas o desconhecimento das teorias trazidas pelo documento gerou ainda mais confusão sobre o “como ensinar”: a formação básica e continuada dos professores não cumpriu (e não cumpre) o papel de consolidar metodologias adequadas. Emerge, então, o questionamento: o que impede a efetividade das mudanças no ensino da Língua Portuguesa?

Dentre as inovações dos PCN, destacam-se os pressupostos da Linguística Textual e a divisão do ensino por eixos – Leitura, Produção de Textos, Oralidade e AL. Para Santos (2004, p. 2), as práticas subjacentes aos eixos “formariam um tripé em cima do qual sustenta-

se o ensino de Língua Portuguesa, funcionando como um bloco na formação dos alunos”. Propõem-se, desse modo, a articulação de saberes – preconizada por Geraldi [1984]/(2011), ao tratar das unidades básicas do ensino de língua –, cujo objetivo é oferecer ao aluno a oportunidade de se reconhecer como um participante de seu processo de aprendizagem e, conseqüentemente, de compreender a ‘finalidade’ do ensino de Língua Portuguesa.

O discurso teórico, todavia, encontra barreiras para efetividade em sala de aula e os conteúdos curriculares são tratados de modo desarticulado, estanque e com poucas menções aos usos reais da linguagem. Logo, o panorama já denunciado de insucesso escolar é cada vez mais latente, multiplicando-se o número de alunos que afirmam categoricamente não saber português após anos frequentando o universo escolar. A artificialidade do ensino de Língua Portuguesa, mencionada por Geraldi (2011), escancara-se, portanto, em todos os seus aspectos teóricos e metodológicos.

O trabalho com a leitura manifesta sua artificialidade em atividades restritas à ‘interpretação’ de textos, à decodificação (ANTUNES, 2003). O bom leitor é, nesse sentido, quem ‘lê corretamente’, com as pausas e entonações adequadas e perfeita tradução oral dos vocábulos escritos. Relega-se a potencialidade da atividade interativa, de diálogo com o autor do texto, a fim de refletir sobre os efeitos de sentido de suas escolhas. Com isso, a leitura se torna uma atividade desinteressante, sem prazer, convertida em ‘testes de interpretação’, geralmente com questões fechadas e sobre tópicos que sequer exigem a leitura completa do texto. Sobre isso, Santos, Riche e Teixeira (2020, p. 41) enfatizam: “Aprender a ler, muito mais do que decodificar o código linguístico, é trazer a experiência de mundo para o texto lido, fazendo com que as palavras tenham um significado que vai além do que está sendo falado/escrito, por passarem a fazer parte, também, da experiência do leitor”.

Os textos literários também não variam: são sempre os mesmos contos, fragmentos de romance ou poemas de escritores do cânone. As oportunidades de leituras não literárias surgem com a didatização de gêneros, cujo objetivo é ler para destacar as características estruturais e saber como desenvolver a proposta de ‘redação’. Percebe-se, pois, “uma atividade incapaz de suscitar no aluno a compreensão das múltiplas funções sociais da leitura (muitas vezes, o que se lê na escola não coincide com o que se precisa ler fora dela)” (ANTUNES, 2003, p. 28).

Na esteira do trabalho com a leitura, a prática de produção de textos também possui lacunas na abordagem escolar. A artificialidade da escrita sem um propósito, sem um interlocutor bem definido e uma situação de comunicação concreta é justamente uma das mais

graves. Os alunos escrevem para avaliação do professor e, por isso, veem a atividade como enfadonha e cansativa, sem qualquer tipo de finalidade.

Apesar de problemática, a prática teve avanços com a inserção da teoria dos gêneros no contexto escolar. A redação de temas aleatórios, como ‘minhas férias’ ou ‘poluição’, cedeu lugar à produção de notícias, artigos de opinião, editoriais e outros gêneros de circulação social. A falta de embasamento teórico-metodológico do professor, no entanto, fez surgir uma nova camisa de forças: o gênero como matéria a ser dada, como conteúdo a ser cumprido (COSCARELLI, 2007). Conceitos como coesão, coerência, informatividade e intertextualidade, pertencentes ao campo da linguística do texto, passaram a compor os livros didáticos, mas as propostas ainda prescindem de situações comunicativas que realmente colocam o aluno como agente social e produtor de textos que circulam em seu cotidiano. Em síntese, perpetuam-se atividades de “escrita sem função, destituída de qualquer valor interacional, sem autoria e sem recepção (apenas para “exercitar”), uma vez que, por ela, não se estabelece a relação pretendida entre a linguagem e o mundo, entre o autor e o leitor do texto” (ANTUNES, 2003, p. 27).

Mesmo com tais impasses, o ambiente escolar tende a privilegiar a leitura e a escrita; por isso, no trabalho com a oralidade há lacunas consideráveis. Na perspectiva de integração de eixos, os textos orais são associados à leitura e à escrita, visto que muitos gêneros se materializam – ou se retextualizam – na modalidade oral e escrita constantemente. Com o advento das novas mídias e tecnologias, os textos são construídos sob a perspectiva da multimodalidade, valendo-se da “fala, escrita, imagens (estáticas e em movimentos), grafismos, gestos e movimentos corporais – de maneira integrada e em diálogo entre si” (ROJO, 2006, p. 45).

Ao afirmar que o texto é a unidade de ensino, os PCN consideram a noção de multimodalidade, pressupondo articulação do eixo oralidade com a leitura, a escrita e as outras semioses. A concepção cristalizada de texto apenas como material escrito inibe, todavia, as abordagens do oral em sala de aula e o resultado é, evidentemente, uma visão equivocada de fala como lugar privilegiado para os erros gramaticais e uma predominância de atividades sobre gêneros da oralidade informal, como se as convenções sociais para a fala em ambientes públicos não merecessem lugar na escola. Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018) fazem uma crítica à escola silenciadora, a qual forma crianças com cada vez mais dificuldades de expressão, pois “as competências mais complexas da oralidade demandam ensino formal e sistemático: não são um ‘dom’ que qualquer um vai receber magicamente quando ficar mais velho” (p. 23).

Os problemas pertinentes aos eixos de trabalho com a Língua Portuguesa se intensificam ao tratarmos da AL. A gramática foi (e, em alguns casos, ainda é) o centro das aulas de português, de modo que leitura e produção de textos estavam à serviço do aprendizado gramatical e não o inverso, como proposto pelas pesquisas linguísticas. A crença de que só lê e escreve bem quem domina as regras da gramática normativa paira sobre as salas de aula da Educação Básica, porque, na maioria das vezes, está arraigada nos cursos de formação docente em Letras.

Sob essa égide, o professor chega à escola com a plena certeza de que a grande quantidade de ‘conteúdos’ depositados sobre os alunos os dará mais chances de se tornarem proficientes linguisticamente. Surpreende-se, contudo, quando percebe que a formação é incipiente e o aluno não só lê e escreve mal, mas também não sabe as regras da língua, não domina a gramática da norma-padrão. Com vistas a superar o panorama de insuficiências, muitos professores tentam renovar suas abordagens no ensino de gramática, mas a grande maioria ainda está longe de priorizar um ensino produtivo e a AL não se desenvolve sob uma perspectiva de integração dos eixos.

Cabe destacar que o termo AL, cunhado por Geraldí (2011), não traz apenas um novo nome para as velhas práticas gramaticais, mas uma nova visão teórico-metodológica, a qual implicou mudanças nas concepções de língua, linguagem e ensino adotadas (MENDONÇA, 2007). Desenvolver práticas de AL que estejam a serviço dos outros eixos é uma tarefa complexa e desafiadora, a qual revela problemas na formação do professor de português.

Nota-se que o trabalho com leitura e produção textual apresenta sinais de avanços desde a inserção da teoria dos gêneros como base para a formação linguística dos alunos, mas, por lacunas em sua formação teórica e metodológica, o professor não consegue ultrapassar os limites do texto, utilizando-o como pretexto para a identificação de tópicos gramaticais ou transformando os gêneros em novos conteúdos: memorização das características estruturais, sem análise das condições de produção e dos recursos linguísticos.

No que concerne à AL, a proposta cunhada por Geraldí (2011) prioriza a concepção de gramática reflexiva, dando preferência à observação das intenções comunicativas e dos efeitos de sentido gerados pela mobilização dos fenômenos linguísticos, nos textos próprios ou nos de outrem. O autor propôs uma forma de colocar a gramática a serviço do texto, ou seja, dos demais eixos – Leitura, Produção de Textos e Oralidade –, sem condenar o reconhecimento da metalinguagem, mas reforçando que este não deve ser o principal objetivo do ensino da língua.

Considerando, pois, que as práticas de AL subsidiam o trabalho com os outros eixos, apresenta problemas ainda mais complexos, ora ficando relegada, ora voltando-se aos exercícios tradicionais de gramática só para cumprir o componente, embora seu objetivo seja deslocar o aluno do papel de usuário para analista da língua e da linguagem, oferecendo possibilidades para percepção dos efeitos de sentido de determinados usos da língua. Perante o exposto, é preciso agir para que a AL esteja em consonância com os propósitos teórico-metodológicos instituídos por Geraldi (2011) e incorporados pelos documentos oficiais da educação, como os PCN e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Emerge, portanto, a seguinte questão-problema: de que forma a prática de AL pode integrar-se aos demais eixos na superação do ensino tradicionalista dos tópicos gramaticais? Parte-se da hipótese de que o investimento em formação docente é elementar para superação do quadro de insuficiências no ensino da Língua Portuguesa, de modo que as postulações dos documentos oficiais e as pesquisas linguísticas possam surtir efeito onde realmente interessam: na sala de aula da Educação Básica.

Como objetivo geral, este estudo busca desenvolver um modelo de SD com o gênero Artigo de Opinião, baseado em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), para os anos finais do Ensino Fundamental II, em que a integração de eixos permita o pleno desenvolvimento da AL.

Para isso, no primeiro capítulo, apresenta-se o panorama do ensino de Língua Portuguesa no contexto brasileiro, analisando a consolidação desta como componente curricular. Sinalizam-se, ainda, as principais perspectivas adotadas no ensino da disciplina, pois as concepções de língua, linguagem e gramática influenciam diretamente a abordagem pedagógica. Algumas análises sobre as postulações dos documentos oficiais – PCN e BNCC – para o eixo de AL são, por fim, elucidadas.

No segundo capítulo, o foco recai na teoria subjacente à prática da AL, suas bases teórico-metodológicas e sua importância para reconfiguração do ensino de Língua Portuguesa. Discutem-se, também, aspectos relevantes à compreensão da proposta desenvolvida, como a teoria dos gêneros, a técnica das SD e a competência argumentativa.

Para exemplificar com dados reais a problemática levantada, no terceiro capítulo apresentam-se os resultados de uma pesquisa sobre a formação docente de quatro professores da Rede Pública Municipal de Pirapetinga-MG e a abordagem da AL nesse contexto. Tal pesquisa se desenvolve mediante a aplicação de formulários, com questões de ordem geral sobre a formação e a prática pedagógica das docentes, as quais terão o anonimato preservado.

O quarto capítulo, por fim, trará a proposta de uma SD para o gênero Artigo de Opinião, voltada ao Ensino Fundamental II (8º e 9º anos), com foco na integração dos eixos e superação do ensino gramatical descontextualizado. Justifica-se a escolha dessa etapa de ensino por ser frequentemente desprestigiada nas discussões acadêmicas, conforme aponta a tese de Jadel (2018), e também por ser o campo de atuação docente da autora, viabilizando conexões entre experiências acadêmicas e práticas. A escolha do Artigo de Opinião deve-se à grande dificuldade de trabalho com a competência argumentativa, principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental II, diante da crença infundada de falta maturidade dos adolescentes para a defesa de pontos de vista.

A metodologia é, inicialmente, de caráter exploratório, baseada no aporte teórico de autores que discutem a temática do ensino de Língua Portuguesa, a AL e outros conceitos importantes para a pesquisa. Em um segundo momento, passa-se a uma pesquisa qualitativa aplicada, centrada em observações analíticas da formação de professores de português e na apresentação de uma proposta pedagógica no modelo de SD.

A expectativa é viabilizar novos olhares para superação do ensino descontextualizado, mostrando caminhos para o trabalho significativo com a Língua Portuguesa. Espera-se, da mesma forma, que surjam propostas baseadas no exemplo apresentado, tornando a integração de eixos uma realidade cada vez mais constante nas salas de aula.

1 O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA ONTEM E HOJE: ABORDAGENS E PERSPECTIVAS

Falar sobre os problemas que permeiam o ensino de Língua Portuguesa no contexto brasileiro já se tornou um ponto comum em pesquisas acadêmicas. Não se pode, no entanto, achar que os problemas surgiram há pouco ou culpabilizar exclusivamente os professores contemporâneos. Na verdade, a própria constituição da Língua Portuguesa como disciplina curricular foi problemática, envolvendo aspectos ligados ao momento histórico, econômico e cultural da época, cujos reflexos são vistos na atualidade.

Assim, para observar com clareza as razões que trouxeram o ensino da língua materna ao quadro de insuficiências teóricas e metodológicas já sinalizado por diversos autores e em diferentes épocas – Franchi (1987), Antunes (2003; 2007; 2014), Neves (1991 [2021]; 2002; 2009), Geraldi (2011; 2013), Santos, Riche e Teixeira (2020), Abreu (2020), etc –, um breve percurso histórico da disciplina Língua Portuguesa no contexto brasileiro será elucidado neste capítulo.

A intenção é fornecer meios para ultrapassar a indicação de problemas e a culpabilização dos agentes envolvidos na atualidade, pois tal abordagem não promove mudanças efetivas, pelo contrário, mantém o ensino centrado em uma visão pessimista de que não há nada a se fazer para superar os entraves. Entender o passado é munir-se de informações esclarecedoras sobre as tradições do presente, dentre as quais algumas merecem se perpetuar e outras, associadas a outros contextos históricos, deveriam ser abolidas da sala de aula.

1.1 O percurso histórico da Língua Portuguesa como componente curricular

Por que ensinamos a Língua Portuguesa como ensinamos? Esse é um questionamento fundamental a todo professor de português. Entender os motivos históricos da valorização do ensino gramatical descontextualizado é compreender as raízes de uma disciplina que não se pode, por sua natureza mutável, engessar em regras e normas. De acordo com Neves (2009), o ensino da língua nas escolas, muitas vezes, não passa de uma ‘gramatiquice’, responsável por criar bloqueios nos alunos, impedindo-os de ver a real beleza da língua. Mas quais são os fundamentos da supervalorização da metalinguagem? Por que se ensina português da forma como se ensina?

O português chega ao Brasil com os colonizadores, mas coexistiu, até o século XVIII, com a língua geral – as línguas indígenas faladas no país, provenientes, em grande parte, do tupi – e com o latim, base do ensino jesuítico (CYRANKA; SILVA, 2009). Por essa razão, a diversidade linguística é evidenciada em solo brasileiro desde o descobrimento, sendo impossível negá-la ou escondê-la sob moldes de uma norma culta, de uma língua homogênea.

A inserção do português como disciplina curricular foi tardia, pois, até 1750, a elite só se interessava pelo latim; por não ser a língua de intercâmbio social, a Língua Portuguesa era destituída de valor cultural (CYRANKA; SILVA, 2009). Os esforços para conferir prestígio ao português são iniciados pelo Marquês de Pombal, Sebastião José de Carvalho, ministro de Dom José I, responsável por reformas educacionais em Portugal que repercutiram nas colônias, como o estabelecimento do Diretório dos Índios (1757), instituindo o uso obrigatório da Língua Portuguesa no Brasil e proibindo a utilização da língua geral. As medidas faziam parte das diversas políticas instauradas pelo Marquês no intento de reafirmar Portugal como país colonizador, detentor do poder e, conseqüentemente, espelho cultural das colônias, como Brasil.

Sob essa perspectiva, as reformas pombalinas estabeleceram como objetivos escolares o desenvolvimento da leitura e da escrita em português, além do conhecimento gramatical de caráter instrumental, que tornasse possível o aprendizado da gramática latina (PIETRI, 2010). Assim, surge o estudo da gramática portuguesa, ao lado da gramática latina e da retórica, e a primeira constituição da Língua Portuguesa como componente curricular, baseada em três áreas: retórica, poética e gramática, as quais, ao final do Império, unificaram-se na disciplina chamada de Português. Destacam-se, pois, as palavras de Cyranka e Silva (2009, p. 273): “falar de ensino da língua, até aqui, é sinalizar a presença da tradição gramatical e retórica, destinada a uma minoria de “bem nascidos” para a qual era destinada a escola brasileira”.

O estudo da língua, assim como o das demais disciplinas, restringia-se a uma minoria privilegiada e, por essa razão, a tradição gramatical neste período possui um eixo orientador normativo-prescritivo, em consonância com o processo de gramatização brasileira¹. A produção de gramáticas no Brasil teve início no fim do século XIX, mas a influência do arcabouço categorial-conceitual e de prescrição da norma-padrão seguia a mesma ótica das gramáticas portuguesas, sendo possível mencionar uma tradição gramatical luso-brasileira (VIEIRA, 2018). Na verdade, apenas se pode observar uma diferenciação profunda entre

¹ Conforme aponta Vieira (2018), a gramatização é um processo surgido na Grécia e incorporado por diversas línguas, como o Latim e as línguas europeias modernas, que consiste na produção de gramáticas e dicionários, com vistas a sistematizar os usos escritos da língua.

Brasil e Portugal, em termos de tradição gramatical, no século XXI, quando os linguistas assumiram o compromisso de escrever gramáticas da Língua Portuguesa. Até então, a subserviência do país colonizado sempre buscou no colonizador o ideal da Língua Portuguesa, o que influenciou o surgimento de mitos linguísticos como ‘brasileiro não sabe português’² ou ‘só em Portugal se fala bem português’ (BAGNO, 2007b).

O padrão gramatical luso-brasileiro se manteve até os anos de 1940, buscando satisfazer os interesses da clientela escolar que continuava a ser a elite. Sobre isso, Cyranka e Silva (2009, p. 274) apontam:

Os manuais didáticos da época apresentavam coletâneas de textos e bastante gramática, buscando preservar o “bom gosto literário” e o “purismo linguístico” dos letrados, com autores consagrados e modelos que deveriam ser imitados. Cabia ao professor, nesse contexto, utilizar os textos dos manuais, analisá-los e propor questões e exercícios aos alunos, aprofundando-se nos estudos da língua.

O panorama do ensino da Língua Portuguesa começa a se alterar na década de 1950, quando os objetivos do ensino de modo geral e da própria escola precisam ser reconfigurados para atender às transformações sociais e culturais (PIETRI, 2010), bem como ao novo público que passa a fazer parte do meio escolar: o povo. O processo de democratização torna o espaço escolar um ambiente de convivência entre elite e as camadas populares, cujos objetivos e anseios destoavam em muitos pontos. O abismo social entre as camadas traz à tona as diferentes variedades linguísticas e a impossibilidade de existir uma língua homogênea, presa aos parâmetros gramaticais.

O discurso em torno da importância de democratizar o ensino não surgiu nos anos de 1950, mas apenas nesse período a pressão popular se tornou insustentável e a escola foi aberta ao povo; contudo, Soares (2000) discute até que ponto a escola é para o povo ou contra o povo, mostrando que por trás desse processo de abertura das escolas há uma luta progressiva e lenta das camadas populares pelo direito ao saber, ao espaço educacional. Não era de interesse da elite que as camadas mais baixas compartilhassem tal ambiente e, caso quisessem ali estar, deveriam se adequar aos moldes já pré-estabelecidos.

Com relação ao ensino da língua, não havia espaço para compreender e refletir sobre as variedades linguísticas: era preciso aprender o padrão imposto, a norma já existente, aquela que os levaria à igualdade de direitos. A própria instituição da norma-padrão é marca da

² O uso de aspas simples ao longo do texto marca os destaques da autora, enquanto as aspas duplas são usadas para delimitar citações diretas.

política de exclusão, que faz a escola “antes contra o povo que para o povo” (SOARES, 2000, p. 9).

A escolha da norma-padrão de qualquer língua não se dá por fatores intrínsecos à natureza da linguagem, mas por aspectos ligados ao seu caráter sociocultural e político, convertido em instrumento de poder que implica exclusão. Para Bagno (2007a, p. 97, grifos do autor):

A norma-padrão e seu instrumento de divulgação mais prestigiado – a gramática normativa – são, antes de tudo, portadores de um **discurso** onde o que sobressai, muito mais do que uma análise de língua ou mesmo do que a prescrição de formas ‘corretas’ de uso da língua, é a tentativa de **selecionar para excluir**: não de selecionar formas linguísticas para excluir outras, mas sim de **selecionar determinados cidadãos** e excluir a grande maioria dos outros [...].

A variação linguística é natural às línguas e fora percebida desde muito cedo na história ocidental, tomada, porém, como um fator negativo para aqueles que cultuavam a literatura clássica como um modelo de língua adequado à aceitação social. Tal visão se perpetua até a contemporaneidade, em que a “a fala das camadas privilegiadas da população deve servir de base para a constituição de um ideal de língua ‘certa’” (BAGNO, 2007a, p. 88).

Em consonância, Soares (2000) aponta as altas taxas de repetência e evasão escolar como sinais de que a escola não é um espaço democrático. Ainda que o discurso tenha convergido para essa perspectiva, as camadas populares não encontraram lugar nas salas de aula, sendo alvos, na maioria das vezes, de preconceitos não só linguísticos, mas, sobretudo, sociais. A culpabilização dos aprendizes por seus fracassos agrava ainda mais a perspectiva excludente, pois, ao não conseguirem dominar a língua das camadas prestigiadas já pertencentes ao espaço escolar, sentem-se incapazes ou desprovidos de intelectualidade para aprender a Língua Portuguesa, ainda que já se comuniquem, desde o nascimento, por meio desse idioma.

Trata-se da “ideologia do dom”, sinalizada por Soares (2000), que retira a responsabilidade da escola pelas dificuldades dos alunos e deposita o fardo da incompetência sobre suas costas, de modo que se sintam cada vez mais deslocados, menos pertencentes ao ambiente educacional. Nessa seara, surgem as classificações taxativas, pelas quais se dividem os alunos ‘bons’ dos ‘ruins’, as turmas ‘boas’ das ‘fracas’, já que a crença de oportunidades iguais oferecidas a todos mascara as diferenças culturais, sociais e linguísticas.

Bourdieu (2007), tendo por base a crise do sistema educacional francês nas décadas iniciais da segunda metade do século XX, oferece reflexões contundentes sobre a ‘ideologia do dom’ e a responsabilidade da escola frente às desigualdades sociais. Para o autor, a herança

cultural é o que difere inicialmente as crianças diante da experiência escolar. As ‘mais favorecidas’ não têm a vantagem de receber do meio em que vivem os hábitos e os treinamentos diretamente utilizáveis nas tarefas escolares, nem os saberes, gostos e ‘bom gosto’, frequentemente conferidos ao ‘dom’, uma atribuição falaciosa, visto que o privilégio cultural, proporcional aos fatores de origem social, interfere diretamente nos conhecimentos intelectuais dos estudantes.

Em sua teoria, Bourdieu (2007) explicita que a desigualdade se estabelece no meio escolar por meio da desconsideração das diferenças, quando a escola ignora, “no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais” (p. 53). Em resumo: quando o sistema de ensino trata todos os educandos como iguais em direitos e deveres, sanciona as desigualdades.

A crença de que a escola oferece ‘igualdade de oportunidades’ e o bom aproveitamento dessas oportunidades depende do ‘dom’ de cada um (SOARES, 2000) contribuiu para a situação de crise do sistema escolar, tanto no contexto francês estudado por Bourdieu, quanto no brasileiro, foco desta pesquisa. Na ótica em que se estabelece, a ‘ideologia do dom’ leva os indivíduos de classe menos favorecidas

a perceberem como **inaptidões naturais o que não é senão efeito de uma condição inferior**, e persuadindo-os de que eles devem o seu destino social (cada vez mais estreitamente ligado ao seu destino escolar, à medida que a sociedade se racionaliza) – à sua natureza individual e à sua falta de dons (BOURDIEU, 2007, p. 59, grifos nossos).

Com base nessas contatações, nota-se que a democratização do ensino não é o fator responsável por desencadear uma crise no sistema escolar, mas a ideia de que é possível receber um quantitativo cada vez maior de alunos sem transformações profundas, “desde que os recém-chegados sejam também portadores das aptidões socialmente adquiridas que a escola exige tradicionalmente” (BOURDIEU, 2007, p. 57). Partir do pressuposto de que todos poderiam se adaptar ao modelo instituído, desconsiderando as diferenças sociais e, conseqüentemente, culturais, foi o grande problema, pois, quando o peso da ausência de herança cultural se revela, o sistema de ensino entra em crise, conforme ocorreu no contexto brasileiro.

Desse modo, ainda que o processo de democratização do ensino tenha sido um importante passo em direção a uma educação mais igualitária, as diferenças econômicas, culturais e linguísticas ampliaram o quadro de problemas por serem tratadas como

deficiências. O padrão a ser seguido já estava estabelecido pela elite que ocupava os bancos escolares e os grupos menos favorecidos economicamente, os quais também traziam bagagens culturais e manifestações linguísticas diferentes, precisavam se ajustar para diminuir tais ‘deficiências’. Para Soares (2000, p. 11),

a função da escola, segundo a ideologia do dom, seria, pois, a de adaptar, ajustar os alunos à sociedade, segundo suas aptidões e características individuais. Nessa ideologia, o fracasso do aluno explica-se por sua incapacidade de adaptar-se, ajustar-se ao que lhe é oferecido.

Outros fatores também contribuíram para potencializar a crise no ensino: com o aumento da quantidade de alunos, amplia-se a demanda por professores e a exigência de formação docente qualitativa é relegada em favor de atender às exigências quantitativas. Acentua-se o processo de depreciação da função docente e as condições de trabalho são precarizadas, com salários cada vez mais baixos, carga horária ampliada e formação incipiente (SOARES, 2000). Cada vez mais sobrecarregado e desvalorizado, o professor se dedica menos ao estudo de metodologias e práticas, encontrando nos livros didáticos uma saída para ‘facilitar’ a elaboração de aulas e exercícios.

No que concerne ao ensino da Língua Portuguesa, de acordo com Pietri (2010), no período de democratização do ensino houve a fusão de dois materiais importantes para a disciplina: o livro de textos e a gramática, esta prevalecendo na abordagem dos exercícios propostos. Assim, o livro didático passou a ditar as regras do ensino da língua e a gramática continuou exercendo primazia sobre o texto e a concepção de linguagem como forma de interação (CYRANKA; SILVA, 2009).

A questão dos livros didáticos está em diálogo com o panorama elucidado a partir da década de 1970, em que se intensificam os problemas na formação docente, em razão da implementação “recente dos cursos de letras nas faculdades de Filosofia; as mudanças no caráter interno da disciplina Língua Portuguesa [...]; e a dependência cada vez maior do professor em relação ao autor do livro didático” (PIETRI, 2010, p. 5).

Bonini e Yano (2018) apontam que manuais didáticos são utilizados como pilares únicos de sustentação das aulas de português, porque a formação inicial do professor é embrionária e não oferece oportunidades de contato direto com a prática pedagógica. Assim, os professores encontram dificuldades para transcender os limites dos livros didáticos e, até mesmo, para observá-los com criticidade, a fim de analisar as atividades e teorias subjacentes. Os autores (p. 330) ainda sinalizam:

A formação docente inicial deve possibilitar ao professor que enxergue além do roteiro preestabelecido pelo livro didático, que perceba as sutilezas de coerção, que considere as práticas sociais de seus alunos, que trabalhe com o material de modo realmente emancipador, e não permita que o livro seja um fator de limitação de práticas e conteúdos.

Em suma, a partir das décadas de 1950, com aumento da demanda por professores, e em 1960, em razão do período histórico de ditadura militar, o qual perpetuou uma visão de ensino pragmático e utilitário, adotando uma ótica desenvolvimentista de educação (PIETRI, 2010), a crise no ensino de Língua Portuguesa foi potencializada, estando diretamente associada às lacunas na formação docente.

A ‘virada linguística’, iniciada em 1960, deu início a reflexões pertinentes sobre o ensino da língua, ainda que poucos avanços se evidenciassem. Os cursos de Letras passaram a contemplar disciplinas da Linguística, buscando formas de romper com as concepções de linguagem baseadas no tradicionalismo, porém o contexto político e social da época não contribuiu para que os efeitos desses estudos alcançassem a sala de aula, uma vez que a língua deixou de ser vista como sistema para ser tomada como instrumento de comunicação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 5692/1971 (BRASIL, 1971) –, promulgada no período ditatorial, promoveu mudanças na estrutura da disciplina, a qual passou, inclusive, a se chamar Comunicação e Expressão. Sobre os principais aspectos de mudança evidenciados, Pietri (2010) sinaliza: (i) presença da gramática é minimizada nos livros didáticos; (ii) ampliação do conceito de leitura; (iii) escolha de textos presentes nas práticas sociais; (iv) busca do desenvolvimento da modalidade oral, com vistas a melhorar a comunicação do indivíduo. Tais mudanças podem parecer interessantes em um primeiro momento, mas a concepção por trás desses objetivos não garante a plena formação linguística do estudante, posto que a língua é vista como um conjunto de signos, combinados a partir de regras para transmitir informações de um emissor a um receptor (TRAVAGLIA, 2009). Nota-se, assim, uma associação entre o desenvolvimentismo pretendido à educação e a concepção de língua adotada nas escolas: o aluno não era levado a pensar sobre a língua, mas deveria saber utilizá-la com propriedade nas diferentes situações comunicativas. Tal visão utilitária da Língua Portuguesa “revela o perfil de uma língua engessada, pronta para uso, sem espaço para a diversidade” (CYRANKA; SILVA, 2009, p. 276).

Acompanhando o processo de redemocratização brasileiro, na década de 1970, a disciplina curricular volta a ser chamada de Português e as teorias linguísticas começam, ao menos em teoria, a fazer parte dos planejamentos escolares. As alterações estruturais na escolarização básica propostas pela LDBEN de 1971 também estão intrinsicamente ligadas às

mudanças curriculares no ensino de Língua Portuguesa, como o aumento do tempo de escolarização obrigatória no Ensino Fundamental (passando a ser 8 anos) e a continuidade de seriação entre 1º e 2º graus. Pietri (2010, p. 76) afirma que as alterações no currículo escolar, mesmo em meio ao contexto ditatorial de promulgação dessa versão da LDBEN, previam uma maior liberdade de planejamento do professor em seu trabalho, a fim de que organizasse a disciplina considerando as especificidades da comunidade escolar a qual pertencesse. Essa autonomia abriu margem para que diferentes abordagens e concepções fossem utilizadas no ensino, visto que

A necessidade de estabelecer um conjunto de conhecimentos que compusesse um mínimo [sic] obrigatório, somada às dificuldades de interpretação dos termos empregados no processo de reestruturação curricular, geraram impasses que se refletiram no ensino, de modo que produziram equívocos ou resistência.

A partir da década de 1980, as novas teorias linguísticas colocaram em voga a importância de se refletir sobre as concepções de língua e linguagem adotadas e os rumos da Língua Portuguesa, enquanto disciplina curricular, ganharam novas direções. Surgem estudos, como os de Geraldi [1984]/(2011) e Franchi (1987), com apontamentos sobre a problemática das aulas de português, denunciando, dentre outros aspectos, a artificialidade do estudo da língua (GERALDI, 2011) e as razões para a atitude negativa de professores e estudiosos com a gramática (FRANCHI, 1987).

As reflexões teóricas de diversas áreas da Linguística (a saber: Sociolinguística, Linguística Textual, Pragmática, Análise do Discurso, etc) foram pontos de partida para a análise do que se pretendia com o ensino da Língua Portuguesa, sendo necessário rever as bases metodológicas e as concepções adotadas.

Por essa razão, ao final da década de 1990, o Brasil dá passos importantes em direção à reconfiguração do ensino, com a homologação da nova LDBEN (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) (BRASIL, 1996) e a publicação dos PCN (BRASIL, 1998). Para o viés metodológico, os PCN são norteadores: não listam conteúdos, mas apontam caminhos, oferecem direcionamentos e buscam mitigar os problemas causados pela rasa formação docente.

Antes, porém, de observar os PCN e os rumos tomados pela educação linguística no início do século XXI, discutem-se as principais concepções de língua e linguagem e as abordagens gramaticais existentes nas aulas de português, de modo a entender o porquê de a concepção interativa ganhar ênfase nas discussões atuais.

1.2 As concepções e as abordagens para o ensino da Língua Portuguesa

Os estudos linguísticos contemplam concepções de linguagem, língua e gramática que se interrelacionam e influenciam diretamente a prática pedagógica. Apesar da visão equivocada de uns ou outros docentes na defesa da aprendizagem exclusivamente prática da profissão, conhecer as linhas teóricas e adotar a mais pertinente é crucial para alcançar os objetivos propostos no ensino da língua.

De acordo com Antunes (2014, p. 5), “a concepção (ou a teoria) que se tem acerca do que seja a linguagem, acerca do que seja a língua, do que seja a gramática é o ponto de partida para todas as apreciações que fazemos, mesmo aquelas mais intuitivas, mais descompromissas e corriqueiras”. Não há, pois, como ignorar essas concepções em um trabalho consciente com os fenômenos da língua.

Conforme aponta Geraldi (2013, p. 5): “não se trata evidentemente de confinar a questão do ensino de Língua Portuguesa à linguagem, mas trata-se da necessidade de pensá-lo à luz da linguagem”. Adota-se, portanto, as concepções de linguagem apresentadas por Travaglia (2009): (i) linguagem como expressão do pensamento, (ii) linguagem como instrumento de comunicação e (iii) linguagem como forma de interação, as quais guiam o trato da língua e da gramática.

A linguagem enquanto *expressão do pensamento* é um viés que surge na tradição gramatical greco-romana, sob a qual a linguagem é produzida no interior da mente humana e a exteriorização depende desse conteúdo interno e da capacidade individual de organização lógica do pensamento. Sob essa ótica, o pensamento antecede a linguagem, “ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece” (TRAVAGLIA, 2009, p. 21).

O estudo gramatical se coloca em evidência, pois a expectativa é que o falante organize as regras da gramática em seu pensamento antes de exteriorizá-las. Aqueles que conseguem desempenhar a tarefa são vistos como bons falantes e escritores da língua, enfatizando o ensino prescritivo, cujo objetivo é substituir expressões linguísticas ‘erradas’ ou ‘inaceitáveis’ por expressões da variedade eleita como padrão.

Abreu (2020) entende que a concepção de linguagem como expressão do pensamento é altamente excludente, pois muitos estudantes apresentam dificuldades na escrita, mas não em formular pensamentos. Toma-se como exemplo o alto índice de analfabetos no Brasil ou

analfabetos funcionais do sistema escolar, os quais não são desprovidos da capacidade de pensar, mas nem sempre conseguem exteriorizar os pensamentos na escrita – ou até mesmo na organização das falas mais monitoradas – conforme as postulações da gramática normativa.

Cabe ressaltar que a situação comunicativa não importa a essa concepção de linguagem, ficando o texto relegado nas práticas de observação do fenômeno linguístico: não importa *para quem se fala/escreve, onde ou como se fala/escreve, para que se fala/escreve* (TRAVAGLIA, 2009). Apesar de parecer inviável sustentar tal concepção após o avanço das pesquisas linguísticas, seus pressupostos ainda são identificados com frequência nas práticas descontextualizadas de ensino gramatical.

A concepção de *linguagem como instrumento de comunicação*, por sua vez, realça o código linguístico como seu objeto de análise. Motivada pelos estudos estruturalistas, surgidos na década de 1960, toma a língua para observação, entendendo-a como um conjunto articulado de signos pré-estabelecidos e organizados para transmitir uma mensagem. Está intimamente ligada à teoria da comunicação, na qual os sujeitos que integram o processo comunicativo são colocados em uma posição de passividade, descaracterizando todo o fenômeno interativo da linguagem.

Nas palavras de Travaglia (2009, p. 22), “é necessário que o código seja utilizado de maneira semelhante, preestabelecida, convencionada para que a comunicação se efetive”. A possibilidade de ruídos na comunicação é, assim, desconsiderada, visto que as interferências do contexto não são contempladas. Para o autor, esse processo afasta o indivíduo falante do processo de produção, dos aspectos sociais e históricos da língua, ressaltando visão monológica e imanente da língua, característica dos estudos formalistas.

À época, a concepção de linguagem como instrumento de comunicação representou um grande passo nos estudos linguísticos, consagrando as vertentes estruturalistas e as demais correntes originadas a partir dos estudos de Saussure, as quais tomaram a língua como uma realidade psíquica, exterior ao indivíduo sem o poder de criá-la ou modificá-la (SAUSSURE, 2012); contudo, o avanço das observações constatou que tal concepção traz prejuízos consideráveis ao ensino, porque “exclui de sua análise o uso linguístico que a existência de sujeitos diferentes provoca” (OLIVEIRA, 2010, p. 32).

O objetivo de estudiosos de base formal, como Saussure e Chomsky, não era, todavia, o de contribuir ao ensino de línguas, mas o de elevar a linguagem ao *status* de ciência. Por outro lado, ignorar aspectos como as variações linguísticas, uso da língua, sujeito do discurso, etc no ensino transforma as aulas de português em momentos de abordar estruturas

gramaticais, sem comentar sobre seus usos nas diferentes variedades linguísticas, aulas ‘capengas’, como postula Oliveira (2010).

Geraldi (2013) indica que o trabalho do ensino, muitas vezes, fetichiza o trabalho científico, valendo-se de descrições e explicações linguísticas sem reflexões. Transpor os resultados de pesquisas para a sala de aula, sem qualquer critério, e esperar resultados satisfatórios é um equívoco, pois existe uma diferença fundamental entre conteúdo de ensino e produto da pesquisa científica.

A teoria da comunicação representou um grande passo para os estudos linguísticos, com a postulação das funções da linguagem, no entanto, a passividade dos atores do processo comunicativo não soa positivo ao ensino. Os mínimos avanços observados, embora contemplados na maioria dos materiais didáticos, nem sempre alcançam a prática docente, ainda arraigada à visão de linguagem como expressão do pensamento (ABREU, 2020).

A concepção estruturalista, junto aos elementos da comunicação, enraizou-se nos seios escolares, enfatizando a abordagem descritiva de gramática para “mostrar a estrutura e o funcionamento de uma língua, sua forma e função” (SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2020, p. 69). Tal perspectiva advém da crença em um sistema linguístico homogêneo, que minimiza as variações e o contexto sociocultural ao qual o aluno pertence.

Mais uma vez, Abreu (2020) faz uma crítica ao teor excludente dessa segunda concepção, afirmando se tratar de uma visão inconcebível para o entendimento da linguagem, em que somente pessoas privilegiadas com a escolarização acessariam a língua. Em consonância, Oliveira (2010, p. 34) afirma: “o professor que vê a língua segundo a concepção estruturalista pouco ajuda seus alunos na tarefa de desenvolver seus recursos linguísticos para interagir nas mais variadas situações sociocomunicativas”.

A terceira concepção de linguagem destoa-se, em grande parte, das demais, por tomar a *linguagem como lugar de interação humana*, a qual pressupõe “produção de efeitos de sentido pelos interlocutores, em uma dada situação comunicativa e em um contexto sócio-histórico e ideológico” (TRAVAGLIA, 2009). A linguagem não é, assim, apenas uma exteriorização de pensamentos ou um conjunto de signos linguísticos, mas um fenômeno que exige a realização de ações, a atuação sobre os interlocutores, inseridos em uma situação de produção específica, e cuja análise leva em conta o contexto e os vínculos estabelecidos durante o fenômeno comunicativo, por isso é também chamada de concepção interacionista ou sociointeracionista. Como o próprio nome ‘interacionismo’ permite observar, a linguagem sob tal visão é toda ação entre sujeitos, uma atividade conjunta e recíproca, à medida que os

participantes do fenômeno comunicativo “atuam uns sobre os outros na troca comunicativa que empreendem” (ANTUNES, 2009, p. 18).

Da mesma forma, Geraldi (2013) pontua que focalizar a interação verbal como lugar de produção da linguagem é admitir que a língua se reconstrói em meio ao processo interlocutivo; perceber o sujeito como um ser social, que se constrói e se complementa em suas falas; entender que as interações dependem de um contexto social e histórico amplo e sofrem interferências diretas do meio em que se dão.

A linguagem como fenômeno sociointerativo ganhou relevância a partir da virada pragmática, em 1970, e do advento dos estudos da linguística da enunciação, trazendo à tona as linhas da Análise do Discurso, da Linguística Textual, da Análise da Conversação e outras que, apesar de adotarem pontos de vista diferentes, convergem para a análise de um mesmo fenômeno: a interação linguística.

Se nas demais concepções os usos reais da língua e a observação da situação comunicativa são excluídos, na vertente interacionista se tornam pilares para a compreensão das ações realizadas pelo diálogo da enunciação. Para Oliveira (2010), o retorno de tais elementos representa mudanças no rumo das teorias linguísticas, mas principalmente nos ditames do ensino.

Ligando-se ao construtivismo de Vygotsky, cuja aprendizagem é vista como interação, pois se baseia na linguagem (ABREU, 2020), essa concepção alcança terreno fértil no âmbito escolar. Para Geraldi (2011, p. 42), no ensino da língua, “é muito mais importante estudar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam do que simplesmente estabelecer classificações e denominar os tipos de sentenças”. Sob essa perspectiva, há um movimento, guiado pelas teorias linguísticas baseadas no interacionismo, para que o foco do ensino recaia em aspectos verdadeiramente relevantes à formação de sujeitos que agem sobre a linguagem e a utilizam como ferramenta de interação para estabelecer uma ação conjunta, porquanto, como sinaliza Antunes (2009), nada é mais coletivo que a atividade da linguagem.

Apesar de tais constatações, os estudos linguísticos na seara do interacionismo se desenvolveram gradativamente e ainda encontram obstáculos para surtir efeito no âmbito do ensino. Em muitos casos, o trabalho com essa concepção de linguagem se circunscreve ao espaço acadêmico, chegando em pequenas doses ao trabalho docente do Ensino Fundamental e Médio. Neves (2002) sinaliza que as pesquisas acadêmicas aplicadas ao ensino nem sempre têm seus resultados apresentados aos professores da Educação Básica, os quais, muitas vezes, sentem-se intimidados pelo discurso da academia com relação à atuação docente e não possuem incentivos para reverter os resultados negativos evidenciados em análises do espaço

escolar por meio de formações continuadas. Segundo a autora, é preciso um esforço conjunto para que as pesquisas não fiquem apenas no apontamento de problemas, mas forneçam possibilidades de aplicação, contribuindo para o desenvolvimento linguístico do alunado.

Ao adotar uma concepção de linguagem incoerente com o objetivo de formação integral do indivíduo, os docentes entendem também o conceito de língua e gramática de forma equivocada.

O conceito de língua, na ótica da concepção de linguagem como expressão do pensamento, aproxima-se dos pressupostos da tradição gramatical e reflete as normas que perpassam a gramática. Língua é, assim, definida como normatização e o ensino nesses moldes é um ‘normativismo renitente’ (FRANCHI, 1987), um jogo de erros e acertos irrelevante à competência linguística.

Antunes (2007) pontua que essa visão advém do entendimento ingênuo de gramática como único componente da língua, tornando-as equivalentes. Estudar a língua, portanto, seria o mesmo que estudar gramática, uma visão reducionista do fenômeno da linguagem, o qual pressupõe outros componentes, como léxico, a adequação aos gêneros textuais, as situações interativas, entre outros. A língua é uma entidade mais complexa e abstrata do que se vislumbra na concepção de expressão do pensamento: restringir seu estudo à gramática é “perder de vista sua totalidade, e, portanto, falsear a compreensão de suas múltiplas determinações” (p. 41).

Na prospecção de linguagem como instrumento de comunicação, o conceito de língua é semelhante ao dos estudos formalistas: uma visão monológica e imanente, a qual limita o ensino ao funcionamento interno do sistema linguístico, dissociado do uso e da situação de produção. Do mesmo modo, a gramática também é estudada sob uma perspectiva tradicional, desvinculada das interferências externas: trata-se de um conjunto de regras que definem o funcionamento da língua, a articulação dos signos usados com objetivo de transmitir mensagens e informações ao interlocutor.

A concepção de linguagem como forma de interação, por sua vez, entende a língua como “um conjunto de recursos vocais [...] de que as pessoas dispõem para realizar seus objetivos sociocomunicativos em situações de interação umas com as outras”. Sob essa ótica, a língua está a serviço da comunidade de falantes; “é uma entidade social, partilhada e compartilhada” (ANTUNES, 2009, p. 23-24). Tendo em vista que toda língua é formada por um conjunto de sistematizações, a gramática é um dos componentes de tal entidade, não o único ou o mais importante. O objetivo do ensino da gramática, na visão interacionista, é

construir a competência linguística, a habilidade para usar as regras gramaticais de forma adequada às situações comunicativas (OLIVEIRA, 2010).

Antunes (2009, p. 25) acrescenta: “não existe uma gramática fora da língua. É na interação, é no cruzamento de todas as nossas ações verbais que a gramática se vai internalizando e se consolidando, a ponto de se estabelecer como algo constitutivo do saber linguístico de todo falante”. Prioriza-se, nesse viés, o ensino da gramática de uso – em que alunos são levados a utilizar os diversos recursos e regras da língua nas diferentes variedades – e o da gramática reflexiva – privilégio aos efeitos de sentido dos fatos linguísticos, entendendo e explicando as escolhas do produtor em determinada situação de comunicação (SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2020).

Diante das considerações tecidas, cabe apresentar as abordagens de ensino da Língua Portuguesa, na perspectiva de Travaglia (2009), a fim de adotar a mais coerente ao desenvolvimento deste trabalho. Para o referido autor, cada concepção dá origem a uma abordagem de ensino, uma vez que a teoria influencia diretamente a prática pedagógica.

O intento da abordagem prescritiva é levar os alunos a ‘corrigirem’ expressões ‘erradas’ ou ‘inaceitáveis’, por meio da substituição por formas mais ‘corretas’ ou ‘aceitáveis’. A ênfase recai, assim, no ensino da gramática normativa e na concepção de língua como expressão do pensamento (TRAVAGLIA, 2009).

Seguindo os pequenos avanços trazidos pela concepção de língua como instrumento de comunicação, a abordagem descritiva mostra a estrutura e o funcionamento da língua, sua forma e função. Por essa razão, é comum o uso exaustivo de nomenclaturas e definições propostas pela tradição, as quais podem estar nas salas de aula, mas não devem ser prioridade. Conforme apontam Santos, Riche e Teixeira (2020), é preciso apresentar aos alunos apenas as nomenclaturas úteis à reflexão sobre a língua, devendo este tipo de ensino ocupar minimamente o tempo das aulas de português.

Por fim, a última abordagem sinalizada por Travaglia (2009) é a produtiva, cujo objetivo é desenvolver habilidades linguísticas, na medida em que se amplia o conhecimento dos alunos sobre os recursos à sua disposição. O ensino produtivo está em consonância com a visão de língua como forma de interação, pela qual “o falante é capaz de realizar ações, atuar sobre o interlocutor, produzir diferentes efeitos de sentido por meio de variados recursos” (SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2020, p. 69).

Com base nas explanações tecidas, é possível dizer que uma abordagem satisfatória do ensino da Língua Portuguesa enfatiza o ensino produtivo e se baseia na teoria sociointeracionista, posto que, segundo Antunes (2009), o trabalho com a linguagem deve

privilegiar atividades com finalidades comunicativas específicas, considerando-se os possíveis interlocutores e o contexto de produção.

Apesar de ideal, tal abordagem ainda não é predominante: continua-se a manter o ensino das nomenclaturas gramaticais e o trabalho descontextualizado, maçante e cansativo com a linguagem. Embora algumas mudanças sejam evidenciadas no âmbito do ensino da Língua Portuguesa, andam em passos lentos, porque, mesmo em contato com os resultados e propostas de pesquisas acadêmicas, o professor da Educação Básica possui lacunas em sua formação que o impedem de transpor as teorias à prática. Buscam-se, então, formas de incentivá-lo a assumir posturas, como se percebe na elaboração dos PCN e da BNCC, foco das discussões da próxima subseção.

1.3 A Língua Portuguesa nos documentos oficiais

A partir das considerações tecidas na primeira subseção deste capítulo, nota-se que a constituição da Língua Portuguesa como disciplina foi um processo guiado pelos acontecimentos históricos e sociais do país que influenciaram diretamente na educação. Conforme evidenciado, a partir dos anos de 1980 surge um ‘discurso de mudança’ nos ditames do ensino da língua, motivado pela emergência das pesquisas linguísticas. As críticas ao que se convencionou chamar de tradicionalismo são potencializadas pelo entendimento da concepção sociointerativa de linguagem como mais adequada, trazendo à tona a centralidade do texto nas práticas de leitura, produção de texto e AL e a relevância de considerar as diferentes variedades linguísticas.

Nesse momento, surge um hiato no ensino da gramática: por incompreensão das teorias advindas da academia, muitos professores passam a questionar se devem, de fato, ceder espaço a tal tópico do ensino nas aulas, guiados pelo medo do rótulo de ‘tradicionalistas’. A pesquisa desenvolvida por Neves (2021), no início da década de 90, constata que os docentes, envolvidos pelo discurso de mudança, criticaram os valores da gramática tradicional. Por outro lado, sentiram-se pressionados pela sociedade, baseada na crença de ascensão social por meio do domínio da norma culta, para ensinar os padrões linguísticos. Assim, buscaram meios de dar aulas de gramática não normativa, substituindo-se pela gramática descritiva, mas por falta de bases teóricas e metodológicas e

[...] à força, pois, de ver criticado o ensino normativo da língua, o professor o aboliu (ou quase aboliu) das aulas sistemáticas da gramática, mas não substituiu a ideia de que é ao ensino da gramática que cabe propiciar uma redução nas infrações aos padrões tradicionais prestigiados pela camada culta da população (NEVES, 2021, p. 47).

Em consonância com o momento de reconfiguração política dos anos 90 e no intuito de orientar melhor os professores acerca do proposto ao ensino, as secretarias estaduais começaram o processo de construção dos currículos, contando com a participação conjunta de assessores universitários e os docentes do ‘chão da escola’, ou seja, da Educação Básica. As propostas curriculares estaduais se formavam, portanto, a partir da associação de aspectos teóricos e abordagens práticas, a fim de encontrar os melhores caminhos para o ensino (GERALDI, 2015).

Por seu caráter dialógico, o processo demandava tempo e exigia constantes discussões entre academia e meio escolar. Alterar os ditames de um ensino enraizado na prática tradicional não é uma tarefa simples e que se pode fazer em passos largos e rápidos. Quando desenvolvida com cautela e boa vontade de ambas as partes, as chances de obter sucesso são elevadas, no entanto, esse tipo de ‘demora’ não compactuava com a emergência das instâncias governamentais para que os resultados aparecessem a curto prazo, encerrando “o período de participação, que exige ‘desperdício de tempo’ e, por isso, não é eficiente. [...] E, em lugar de participação poderia haver a consulta àqueles especialistas que não estavam no grupo de assessores” (GERALDI, 2015, p. 383). Quebra-se, desse modo, a ponte que vinha se estabelecendo entre academia e escola, e a responsabilidade de construção dos projetos curriculares é transferida a ‘especialistas’, os quais, muitas vezes, estavam afastados da realidade do espaço escolar e carregavam uma visão utópica de ‘reconfiguração do ensino’.

Visando acelerar o processo de reorganização pedagógica, ao final dos anos 90, a promulgação da nova LDBEN (BRASIL, 1996), a criação dos PCN (BRASIL, 1998) e a reformulação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) são apresentadas como grandes políticas públicas educacionais, cujo objetivo era difundir e ampliar a avaliação e a distribuição dos livros didáticos, legitimar o ensino de acordo com propostas curriculares oficiais e estabelecer avaliações sistemáticas da Educação Básica (BUNZEN, 2011).

Os PCN, em especial, expressam a intenção do Estado de consolidar coesão e ordem, uniformizando as bases curriculares nacionais e definindo os conteúdos mínimos transmitidos (GALIAN, 2014). Também focalizam abordagens adotadas no âmbito escolar, bem como as bases teóricas sob as quais o trabalho didático deve se ancorar, instituindo como objetivo central: “provocar debates a respeito da função da escola e reflexões sobre o que, quando,

como e para que ensinar e aprender, que envolvam não apenas as escolas, mas pais, governo e sociedade” (BRASIL, 1998, p. 9).

A concepção de ensino e aprendizagem que permeia as postulações dos PCN converge ao construtivismo, representado por Piaget, Vygostsky, Luria e outros. Valoriza-se, assim, “a atividade mental construtiva nos processos de aquisição do conhecimento” (GALIAN, 2014, p. 652). Em resumo, os PCN passam a embasar as atividades pedagógicas, a formulação de avaliações externas, a construção de livros didáticos e todos os outros instrumentos relacionados à prática educacional.

No que concerne ao trabalho com a Língua Portuguesa, Bunzen (2011) aponta o documento como uma síntese das discussões emergidas a partir da década de 1970 sobre o ensino da língua materna, baseando-se nas pesquisas acadêmicas e nas propostas previamente construídas nos âmbitos estaduais. Assim, o documento revela “uma crítica ao dito ‘ensino tradicional’, apostando em um trabalho com a língua(gem) baseada nas práticas sociais” (p. 905).

De modo mais específico, Abreu (2020, p. 715) sinaliza que a abordagem da Língua Portuguesa nos PCN concentra-se na “valorização da pluralidade de usos linguísticos e suas variedades, considerando diversos gêneros orais e escritos”. A concepção de linguagem predominante nos parâmetros é a sociointerativa, conforme se evidencia no seguinte trecho:

Linguagem aqui se entende, no fundamental, como **ação interindividual orientada por uma finalidade específica**, um **processo de interlocução** que se realiza nas **práticas sociais existentes** nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história (BRASIL, 1998, p. 20, grifos nossos).

Como qualquer documento basilar da educação, muitas críticas foram tecidas aos PCN, mas seu impacto para a área das linguagens é inegável, posto que muitos docentes passaram a repensar suas práticas a partir da leitura do documento, tentando implementar, ainda que minimamente, suas proposições. Mesmo as discussões trazidas pelos PCN não sendo novas, a consolidação dos pressupostos da linguística associados ao ensino em um material único é, evidentemente, uma forma de aproximar os docentes das teorias em voga, buscando superar práticas como: (i) desconsideração da realidade e interesse dos alunos; (ii) excessiva escolarização das atividades de leitura e produção de texto; (iii) texto como pretexto para ensino de aspectos gramaticais; (iv) excessiva ênfase à gramática de cunho normativo; (v) ensino descontextualizado da metalinguagem; (vi) ausência de uma teoria gramatical consistente (BRASIL, 1998).

Cabe destacar que “o processo de definição de uma proposta curricular é sempre marcado por contradições, resistências e disputas movidas por interesses diversos” (GALIAN, 2014, p. 654). Por essa razão, conforme pontua Santos (2009), a reação dos profissionais de educação não foi sempre a de concordância com os PCN, principalmente porque a implementação desses pressupostos exigia um rompimento com o tradicionalismo enraizado em suas formações. Em muitos casos, o professor não possuía conhecimento de termos e teorias subjacentes ao documento, como as bases da Linguística Textual e da Análise do discurso, fortemente apresentadas pelos PCN em adesão às ideias bakhtinianas.

Parte do projeto de implementação dos PCN, os cursos de atualização docente foram amplamente oferecidos, com vistas a suavizar essas dificuldades. Questiona-se, porém, a efetividade de tais cursos, dado que, conforme Neves (2021), oferecem, no máximo, indicações ao trabalho pedagógico, bibliografias para consulta, exemplos de atividades ‘mais interessantes’, ou, nas melhores hipóteses, despertam o espírito crítico para identificar problemáticas e buscar soluções. Ao voltar à rotina escolar, o professor não tem o suporte necessário para operacionalizar os conhecimentos adquiridos em um curso de curta duração; ora retomam as velhas práticas, as quais possuem segurança para desenvolver, ora implementam as atividades dos cursos diretamente, sem uma reflexão prévia sobre os objetivos, de modo que estas se tornam apenas mais coisas a se fazer no ambiente escolar. Os professores com o senso crítico aguçado nesses cursos, na maioria das vezes, não encontram meios para continuar tais reflexões em outras formações, por falta de tempo ou de estímulo dos órgãos educacionais.

Não se culpa exclusivamente os docentes pelo quadro insatisfatório de trabalho com a linguagem que perdura após a constituição dos PCN, ainda que se reconheça a importância da sua tomada de posição na busca de uma formação mais completa, em consonância com as expectativas do ensino. Antunes (2003, p. 34) afirma que já existe um querer legitimado pelas instâncias educacionais para que haja uma reconfiguração do ensino da Língua Portuguesa, mas os entraves permanecem, porque

[...] qualquer discussão sobre os objetivos da atividade pedagógica, por mais completa que possa parecer, deve complementar-se com o estudo, a crítica, a reflexão, a pesquisa (nós, professores, precisamos de tempo para isso!) e a acuidade de todos aqueles que participam dessa atividade.

Evidencia-se, portanto, que apenas os cursos de atualização não são suficientes para reverter a problemática da formação profissional, sendo necessário oferecer ao professor os subsídios para que vá em busca da constante reflexão crítica. Nas palavras de Abreu (2020, p.

724): “É preciso investir muito em formação dos professores. Há de se pensar como estas formações devem ser realizadas. Essas formações não podem ser vistas como a ‘varinha de condão’ metodológica. Não pode ser!”.

Em síntese, mesmo com lacunas, os PCN foram um marco para a educação brasileira, principalmente para o ensino da língua materna, na medida em que prevê um ensino mais produtivo, tendo por base os textos orais e escritos e a integração das práticas de leitura, produção textual e AL. Além disso, o documento enfatiza a importância de relacionar USO-REFLEXÃO-USO, retirando o aprendiz da posição de passividade para a de agente do próprio conhecimento (SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2020).

No que tange ao trabalho com a gramática, longe de indicar uma exclusão desse componente do ensino da língua, como interpretaram alguns professores a partir das discussões engendradas pelo ‘discurso de mudança’, os PCN propõem o desenvolvimento da AL, vista não como uma nova nomenclatura para o ensino da gramática, mas uma nova concepção para o trabalho com fenômenos linguísticos, assumindo o texto como objeto de análise e reflexão. Destaca-se a colocação do próprio documento sobre tais aspectos:

Além da escuta, leitura e produção de textos, parece ser necessária a realização tanto de atividades epilinguísticas, que envolvam manifestações de um trabalho sobre a língua e suas propriedades, como de atividades metalinguísticas, que envolvam o trabalho de observação, descrição e categorização, por meio do qual se constroem explicações para os fenômenos linguísticos característicos das práticas discursivas (BRASIL, 1998, p. 78).

Tais sinalizações acerca da proposta dos PCN indicam expectativas altas para que os problemas do ensino da língua fossem expurgados a partir dessa política pública. Havia um documento cujas abordagens teóricas e metodológicas estavam em consonância com as pesquisas linguísticas formuladas no meio acadêmico. Todavia, os PCN sozinhos não são capazes de resolver os impasses já apresentados, e uma série de problemas persistiram na abordagem pedagógica da Língua Portuguesa, como a falta de fundamentação teórica coerente e sistemática para o ensino de todos os eixos (SANTOS, 2009).

As pesquisas acadêmicas e os resultados de avaliações externas continuaram, ao longo das duas primeiras décadas do século XXI, a escancarar práticas inadequadas que insistem em ocupar as aulas de português ou tentativas de superação que acabam por relegar aspectos essenciais, como o estudo da gramática. Era preciso, portanto, agir para que novas orientações se desenvolvessem. Geraldi (2015) indica que professores universitários, movidos pelo insucesso da aprendizagem linguística evidenciada pelas avaliações externas, instituíram comitês para pensarem formas de reverter esse quadro. Para o autor, o engajamento desses

professores se justifica pela ideia de que mostrar o perfil docente que se deseja para o país poderá influenciar a formação e a prática.

O resultado é visto em projetos como a BNCC, a qual, para o autor (GERALDI, 2015), teve uma implantação vertical: partiu de consultorias universitárias, de comitês de especialistas, de técnicos competentes para, posteriormente, receber as sinalizações dos docentes sobre possíveis melhorias e complementações. Mesmo com a oportunidade de opinar sobre o documento, muitos professores da Educação Básica não se sentem preparados para desenvolver tais análises críticas e, no momento de implementação, recebem uma proposta já consolidada e a missão de colocá-la em prática, por isso a necessidade de criar programas para auxiliar o repasse das orientações ao chão da escola.

Na verdade, a BNCC é uma política pública educacional esperada há tempos, pois a pluralidade do território brasileiro, grandioso em extensão territorial e em divergências socioculturais, incita, desde a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e a LDBEN (BRASIL, 1996), a necessidade de uma proposta curricular nacional, com o objetivo de garantir as aprendizagens essenciais aos educandos.

As postulações das Diretrizes Curriculares Nacionais – doravante DCN – (BRASIL, 2013), a partir de 1997³, foram o ponto de partida para a criação dos PCN, mas o artigo 14 não deixou de reforçar a indispensabilidade de uma base curricular para a educação (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2020). Assim, PCN e BNCC possuem propósitos e estruturas diferentes, mas são complementares. A Base não veio para substituir os Parâmetros, mas para normatizar, considerando as necessidades de um novo tempo, as competências e habilidades que devem subsidiar a prática pedagógica.

A confusão entre propósitos se deve ao longo espaço de tempo entre a apresentação dos PCN e da BNCC, cuja construção só teve início, efetivamente, em 2014, quando se tornou estratégia para alcançar as metas do Plano Nacional de Educação (PNE)⁴. No intuito de concretizar um documento que atendesse às expectativas da educação no século XXI e por

³ As DCN para cada etapa da Educação Básica foram publicadas entre 1997 e 2013, tendo sido compiladas em um único documento ao final desses dezesseis anos (BRASIL, 2013).

⁴ Para fins de contextualização, o teor de cada uma dessas metas será resumidamente apresentado: (1) universalizar a educação infantil e ampliar sua oferta em creches, para atender pelo menos 50% das crianças de até 3 anos; (2) universalizar o ensino fundamental, garantindo que pelo menos 95% dos alunos concluam essa etapa na idade certa; (3) institucionalizar o programa nacional de renovação do ensino médio, com incentivo à interdisciplinaridade e reorganização dos currículos escolares; (7) fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, melhorando o fluxo escolar para atingir as médias nacionais do IDEB (BRASIL, 2014).

meio de um processo que mobilizou profissionais de todas as áreas do conhecimento, a BNCC alinhou as primeiras ideias.

Para que os diversos atores educacionais pudessem contribuir com o desenvolvimento do documento, a BNCC foi publicada em duas versões (2015 e 2016), as quais passaram pelo crivo de professores e especialistas, até consolidar a versão final, homologada em 2018. A consolidação da proposta era prevista para 2020, mas, no momento de escrita desta dissertação, a Base ainda não alcançou a maior parte dos programas escolares e subsidia a construção dos novos currículos estaduais, da matriz curricular do Novo Enem e de outros documentos da educação brasileira, muito em razão da verticalização apresentada por Geraldi (2015), a qual não permite que esse seja um processo simples e rápido, e dos entraves trazidos pela Pandemia da Covid-19, que afastou alunos e professores do espaço escolar por aproximadamente dois anos (2020 e 2021).

Como, ao longo desses anos, se viu uma postura de crítica aos Parâmetros, a expectativa era que a BNCC trouxesse a ‘salvação’ para o ensino; entretanto, cabe destacar que o documento não é um currículo, não indica metodologias ou estratégias de ensino: trata-se de um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de *aprendizagens essenciais* a serem desenvolvidas na Educação Básica (BRASIL, 2018, grifo nosso).

Desse modo, a BNCC traça orientações e apresenta um conjunto amplo de habilidades que precisam ser avaliadas, selecionadas e, algumas vezes, adaptadas aos currículos estaduais. Conforme o próprio nome diz, é base para a construção das propostas curriculares que darão conta das especificidades educacionais de cada região.

A abordagem da Língua Portuguesa na BNCC segue os princípios teórico-metodológicos dos PCN, partindo das mesmas concepções de linguagem, língua, gramática e texto, para pensar caminhos possíveis ao desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita na Educação Básica. O componente curricular é dividido nos mesmos eixos (oralidade, leitura/escuta, produção de textos e AL/semiótica), sob os quais se ancoram práticas de linguagem, relacionadas a diferentes campos de atuação e objetos do conhecimento.

A perspectiva textual também se mantém na BNCC, levantando críticas sobre a listagem excessiva dos gêneros pelo documento (GERALDI, 2015). Destaca-se, porém, que a menção a variados gêneros não significa obrigatoriedade de leitura e, muito menos, produção de todos, inviável na organização sistemática do ensino. Conforme aponta Santos (2021), o professor deve priorizar gêneros representativos dos variados campos de atuação social, sem transformá-los em conteúdos dados à exaustão.

Abreu (2020, p. 718) pontua:

Não se pode entender que a BNCC liste conteúdos de ensino. Portanto, acredita-se que não seja intenção [...] arrolar uma lista infundável de gêneros textuais a serem apresentados aos estudantes em cada ano de escolaridade, estudados exaustivamente e ‘cobrados’ em diferentes avaliações.

A prática da AL, foco de discussão desta pesquisa, ganha destaque na BNCC, seguindo as bases que instituíram o conceito: tomar os textos, materializados em gêneros textuais, como objeto de ensino para refletir sobre os fenômenos linguísticos. Apresenta, todavia, uma diferença com relação aos PCN: o acréscimo da Semiótica nas práticas de reflexão sobre a língua, passando o eixo a se intitular AL/Semiótica.

O acréscimo da Semiótica vem ao encontro das novas formas de manifestação do discurso do século XXI, cujos textos se concretizam em formatos variados, fugindo do padrão exclusivamente escrito. De acordo com Ribeiro (2018), na atualidade, é preciso exercitar o ‘poder semiótico’, teoria cunhada por Gunther Kress, para se referir à capacidade de lidar com os signos, produzir sentidos e manejar as linguagens nas diferentes formas apresentadas. Tal ‘poder’ precisa ser incitado nas práticas de leitura em geral, a fim de que “as pessoas leiam, leiam bem, reajam e produzam textos” (p. 85).

O contexto tecnológico do século, marcado por inovações digitais e diferentes formas de composição dos gêneros discursivos, evidencia a necessidade de analisar a língua nesse viés. A partir das postulações da BNCC, passam a se desenvolver observações mais profundas sobre aspectos até então não mencionados:

Já no que diz respeito aos textos multissemióticos, a análise levará em conta as formas de composição e estilo de cada uma das linguagens que os integram, tais como plano/ângulo/lado, figura/fundo, profundidade e foco, cor e intensidade nas imagens visuais estáticas, crescendo, nas imagens dinâmicas e performances, as características de montagem, ritmo, tipo de movimento, duração, distribuição no espaço, sincronização com outras linguagens, complementaridade e interferência etc. ou tais como ritmo, andamento, melodia, harmonia, timbres, instrumentos, sampleamento, na música (BRASIL, 2018, p. 81).

O acréscimo de análises semióticas das práticas de linguagem denota a intenção da BNCC de formar integralmente o indivíduo, desenvolvendo competências de leitura e reflexão para além dos textos tradicionalmente escritos. Imagem, palavra, som e movimento se interrelacionam na produção de sentidos e são igualmente importantes para a compreensão do fenômeno linguístico. Ressalta-se, entretanto, que apesar das demandas trazidas pela emergência das tecnologias digitais, o trabalho com o letramento escrito continua essencial, pois, como menciona Ribeiro (2018), há integração e incremento, e não competição entre modos de escrever e ler.

Dando sequência às postulações dos PCN e em consonância com as discussões acadêmicas desenvolvidas ao longo das duas primeiras décadas do século XXI, a BNCC localiza o trabalho metalinguístico em práticas situadas de linguagem, com o objetivo de ampliar as capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) (BRASIL, 2018). Assim, conforme sinalizam Drum e Lebler (2020, p. 2), a abordagem da BNCC fortalece

a necessidade de se rever o ensino das linguagens de maneira não mais restrita apenas à modalidade verbal e ao texto em seu formato tradicional, mas de forma a contemplar a multisssemiose e as novas tecnologias da informação e comunicação, bem como os inúmeros gêneros textuais/discursivos de esferas como a jornalística, por exemplo.

Tal abordagem foi alvo de críticas, uma vez que o contexto de desigualdades do Brasil se manifesta nas condições didático-pedagógicas, dificultando a implementação da prática dos multiletramentos e do uso de tecnologias digitais. A formação docente é incipiente para o trabalho com os recursos tecnológicos e o conhecimento de mundo dos alunos é, muitas vezes, limitado para o reconhecimento de aspectos linguístico-discursivos que se manifestam nos gêneros multimodais (SANTOS, 2021).

Ribeiro (2018) enfatiza a importância de não se perder de vista o desnível entre as capacidades linguísticas dos estudantes, pois nem todos compartilham as mesmas experiências e alcançam o mesmo ‘poder’ de observação dos fatos da língua. Apesar do entusiasmo para o trabalho com as tecnologias digitais e da falsa impressão de que todos os alunos estão imersos nesse universo, há muitos pontos carentes de reorganização – transformação do(a) espaço/organização escolar; formação técnica para manejo de tecnologias digitais, tanto para professores quanto para alunos; investimento na infraestrutura de laboratórios de recursos digitais; oferta de aparelhos tecnológicos portáteis; entre outros – para que a proposta da BNCC, em sua totalidade, seja levada às salas de aula.

Voltando-se às bases do eixo de AL, de acordo com Santos (2021), a BNCC não propõe a desconsideração de aspectos normativos ou nomenclaturas, mas também não os tornam a fonte exclusiva da análise da língua. O desenvolvimento das reflexões linguísticas, portanto, só faz sentido com a integração aos outros eixos: oralidade, leitura e produção de textos.

Diante dessa noção de integração de eixos e de análise a partir de práticas de linguagem situadas, evidencia-se outro conceito na BNCC: os campos de atuação, os quais apontam “para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de

que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes” (BRASIL, 2018, p. 83). Os campos de atuação propostos aos anos finais do Ensino Fundamental são: campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo Jornalístico e Midiático, campo de atuação na vida pública. A organização por campos orienta a seleção dos gêneros, práticas e atividades desenvolvidas nos anos de escolaridade e auxilia na progressão de habilidades, salientando a intenção central do documento: formar alunos linguisticamente capazes de atuar nos diversos segmentos da sociedade, exercendo a cidadania e construindo um repertório sociocultural variado.

Ainda que haja críticas e a necessidade de reflexões constantes sobre as postulações da BNCC, trata-se de um documento importante para a educação do século XXI, baseado nas discussões precedentes, principalmente nas dos PCN, mas com atualizações necessárias ao novo perfil de aluno. Neste estudo, não se pretendeu fazer uma análise exaustiva da BNCC como documento curricular nacional, o propósito foi apenas fornecer um panorama geral das sinalizações mais atuais para o ensino da Língua Portuguesa, as quais subsidiarão a proposta elaborada no último capítulo da dissertação.

2 A ANÁLISE LINGUÍSTICA

Conforme evidenciado no primeiro capítulo desta dissertação, a partir de meados de 1980, a evolução das pesquisas linguísticas indicou a necessidade de revisão das práticas em torno do ensino da língua, questionando a relevância da memorização e da fixação de regras gramaticais como alternativas metodológicas válidas para a formação de leitores e produtores de texto. Com o texto assumindo centralidade no processo de ensino e aprendizagem linguística, precisou-se repensar o estudo gramatical, e, em 1984, Geraldi (2011) apresentou a AL como uma das unidades básicas do ensino de português, ao lado da leitura e da produção de textos.

Associando-se ao conceito de gramática reflexiva proposto por Travaglia (2009), o objetivo da prática de AL é fornecer aos alunos os subsídios necessários para a tomada de consciência acerca dos fenômenos linguístico-gramaticais e/ou textuais e discursivos. Tal noção permeou a proposta dos PCN e são muitos os esforços para que as sinalizações saiam do âmbito teórico e passem a valer na prática; contudo, como denunciam as avaliações em larga escala, a formação linguística dos alunos avança em passos lentos, apresentando ainda muitas lacunas.

Elencam-se alguns motivos para que, vinte anos depois, exista a sensação de continuidade da problemática: os estudantes não possuem domínio das habilidades básicas de leitura e escrita; as atividades nas aulas de português ainda são, em sua maioria, voltadas à classificação e memorização de termos; o professor sente uma impotência diante de seu trabalho, pois, por mais que ‘ensine’, os alunos não aprendem. Esses cenários reforçam a tese de que algo, efetivamente útil, precisa ser feito.

2.1 A gramática *versus* a análise linguística

A pretensão deste capítulo é apontar a relevância da AL como eixo do ensino de Língua Portuguesa, evidenciando suas conexões com a teoria dos gêneros e a proposta das SD. Parte-se, portanto, dos pontos de diferenciação entre a AL e o ensino de gramática cunhado como tradicionalista, uma vez que não se trata de mera mudança terminológica, mas da adoção de uma concepção distinta de linguagem.

2.1.1 A Gramática Tradicional: construção de um paradigma

A palavra ‘tradição’ remete a algo enraizado, cristalizado pela repetição de padrões repassados de um grupo a outro, ao longo dos tempos. O tradicionalismo soa de forma negativa, constantemente associado às práticas ultrapassadas. Sob essa ótica, define-se a gramática tradicional como o modelo de análise da língua baseado nos estudos da filosofia grega clássica, consolidado como um paradigma e responsável por instituir as bases do ensino, da Antiguidade aos dias atuais. Para Vieira (2018, p. 11), toma-se esse modelo como um paradigma, pois os instrumentos gramaticais construídos sob seu crivo seguem o mesmo padrão:

- buscam construir e ensinar um padrão linguístico ideal a partir da prescrição de supostas formas corretas e legítimas;
- veem as variedades linguísticas dominantes na sociedade como superiores às de menor prestígio;
- confundem gramática, norma e língua, entendendo-as como um objeto autônomo, homogêneo e estático, independente de seus usuários e a serviço da expressão do pensamento;
- privilegiam a escrita literária pregressa em detrimento de outras de uso da língua;
- tomam a frase como unidade máxima de análise e consideram imanente o seu sentido;
- utilizam o aparato categorial, conceitual e terminológico comum, fixo e estanque, a despeito de lacunas e contradições.

Pela natureza paradigmática, esses moldes influenciaram não só a construção das gramáticas como livros de natureza teórica, mas adentraram o meio escolar e determinaram pilares para o ensino. De acordo com Vieira (2018), o processo de gramatização⁵ no Brasil foi marcado pelo afastamento da concepção lógico-filosófica de linguagem, iniciada com o advento da gramática de Port-Royal, para uma aproximação da vertente linguística histórico-comparativa.

Assim, “a gramatização do português se deslocou do estatuto de *arte/técnica* (*ars/tékne*) e passou a buscar valor de *ciência* – embora ainda sob o crivo do normativismo e da metalinguagem tradicional” (VIEIRA, 2018, p. 146, grifos do autor). No contexto brasileiro, a produção de gramáticas surge a partir da concepção de ciência, seguindo os parâmetros de sistematização das gramáticas precursoras desse movimento em Portugal, como

⁵ O conceito de gramatização, proposto por Vieira (2018), refere-se à produção de gramáticas e de dicionários para sistematizar os usos escritos da língua. Trata-se de um processo de origem renascentista e de filiação doutrinária greco-romana.

a divisão estrutural em fonologia, etimologia, morfologia e sintaxe de Francisco Adolpho Coelho, em 1868, incorporada também por manuais voltados ao ensino, a exemplo da Gramática prática da Língua Portuguesa, publicada em 1870, por Epifânio Dias.

Apesar do olhar ‘científico’ para a abordagem gramatical, não foi fácil romper com as influências do Paradigma Tradicional de Gramatização (PTG): os problemas linguísticos continuaram a ser abordados sob um tratamento prescritivo e pedagógico. Os precursores da produção gramatical brasileira (Júlio Ribeiro, Maximino Maciel e Ernesto Carneiro) buscaram a “transição entre um modelo gramatical particularmente calcado numa tradição clássica, de natureza filosófica, e uma nova perspectiva de gramatização, de natureza ‘científica’” (VIEIRA, 2018, p. 148), mas “não abandonaram as motivações normativas de sua origem greco-romana” (AZEREDO, 2018b, p. 32).

A classificação ‘científica’ para as gramáticas produzidas no final do século XIX e início do século XX era limitada e buscava atender às mudanças instituídas no espaço escolar brasileiro, como a inserção da Língua Portuguesa como disciplina. Ademais, o florir da busca por uma identidade nacional indicava a necessidade de observação das marcas linguísticas predominantemente brasileiras, como forma de legitimar a construção da nova nação e o seu futuro próspero, independente dos modelos europeus (AZEREDO, 2018b); porém, eram muitas as dificuldades para instituir um padrão gramatical efetivamente brasileiro e as gramáticas que inauguram o período “científico” tomam o português do Brasil apenas como um apêndice na discussão dos fenômenos observados no padrão lusitano. Por mais que a intenção fosse buscar a identidade verdadeiramente brasileira, a influência portuguesa era forte a ponto de se instituir não o ensino de gramática brasileira, mas “da gramática da norma-padrão lusitana da Língua Portuguesa” (VIEIRA, 2018, p. 167).

Até 1959, com a instituição da Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), por não haver uma produção gramatical voltada exclusivamente ao ensino, as obras apresentavam dupla função: servir aos estudos linguísticos científicos e fornecer subsídios para a fala e a escrita ‘corretas’, isto é, em conformidade com a norma culta utilizada pelos escritores da época. Como exemplo, tem-se a obra de Said Ali, a qual, apesar de alguns ‘deslocamentos no sistema de classes de palavras’, utiliza o mesmo tipo de conceituação do PTG.

Como se já não bastasse a grande semelhança entre as gramáticas elaboradas até a primeira metade do século XX, após a NGB as diferenciações se anularam e a originalidade dos gramáticos foi-se perdendo. A NGB causou um empobrecimento dos diferentes olhares possíveis para os fatos da língua e recebeu críticas contundentes sobre a ausência de uma teoria subjacente à nova terminologia. Em contrapartida, pontos positivos na implementação

da nomenclatura puderam ser destacados, como a unificação do ensino de Língua Portuguesa (visto como ensino de gramática, exclusivamente) e a resolução de conflitos em provas e concursos (VIEIRA, 2018).

Nota-se que a NGB foi benéfica para as situações em que as divergências terminológicas são prejudiciais, como a seara do ensino, mas no campo científico de análise da língua, alguns conceitos, a depender do ponto de vista adotado, são melhores compreendidos com outras denominações. Não se questiona, portanto, a criação de uma nomenclatura padrão, mas a obrigatoriedade de seu uso por aqueles que estudam a linguagem e analisam seus fenômenos.

Na segunda metade do século XX, surgem alguns compêndios consolidados como fontes principais de consulta dos estudiosos das Letras e, ainda que implicitamente, dos estudantes da Educação Básica, a exemplo de Bechara [1999]/(2015) – *Moderna Gramática Portuguesa* – e de Cunha e Cintra [1985]/(2013) – *Gramática do Português Contemporâneo*. Tais obras foram construídas durante o período de avanço científico, com a expansão dos cursos de pós-graduação na área de Letras e Linguística e o início do desenvolvimento de pesquisas sobre as mais diferentes correntes teóricas e, por essa razão, apresentam algumas nomenclaturas destoantes da NGB.

Sobre isso, Azeredo (2018b, p. 34) faz uma ressalva: “a atividade de pesquisa deu novas guinadas e se diversificou de forma estonteante, nem sempre, porém, de forma benéfica, devido a uma certa pressa em abandonar alguma ideia mal assimilada em proveito da última novidade”. Tal urgência de renovação do estudo gramatical leva à reflexão sobre a noção de paradigma: na perspectiva de Kuhn⁶ (apud VIEIRA, 2018), um paradigma está exposto a rupturas epistemológicas, mas o rompimento com algo tão latente na tradição não se dá em um curto período de tempo. Só é possível invalidar um paradigma quando há alternativas de substituição, as quais vêm sendo apresentadas aos poucos com a proposta da prática de AL.

Existem incursões relevantes, advindas da análise dos fatos da língua e presentes em diferentes gramáticas, como a de Perini (2005), Neves (2011), Bagno (2012), Castilho (2014), Azeredo (2018b), etc, mas é preciso seguir com os esforços para que esses instrumentos

⁶ Na obra *As estruturas das revoluções científicas*, Kuhn define um paradigma como “realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (apud VIEIRA, 2018, p. 227). Sob essa ótica, o desenvolvimento científico convive com crenças, teorias obsoletas e concepções de natureza outrora corrente, as quais não são acientíficas e mostram a impossibilidade de consolidar a ciência por acumulação gradativa, ou seja, baseada em mais de um paradigma.

atendam às demandas escolares de ensino da língua corrente, através da mediação de professores que estudam e se aprofundam em análises dos fatos gramaticais.

A consolidação da linguística como ciência também contribui em muitos aspectos para um ensino gramatical que possibilite a formação integral do indivíduo em termos de uso e reflexão sobre a língua. De acordo com Neves (2012, p. 46), “hoje estamos preparados, no campo dos estudos da linguagem, para nos movermos nesses terrenos, porque uma ciência nos embala para com rigor nos envolvermos em todas as manifestações aparentemente conflituosas que se apresentam”.

Consoante a Azeredo (2018b), Borges Neto (2013, p. 6, grifos nossos) já sinalizava:

abandonar muito rapidamente boas ideias é um erro tão grande quanto aferrar-se a elas por muito tempo. A gramática tradicional é, certamente, preta de boas ideias, de boas soluções para os problemas linguísticos; por outro lado, nem tudo que está lá, nem tudo que o olhar greco-latino viu nas línguas, pode ser assumido sem uma forte perspectiva crítica.

Conclui-se, desse modo, que a contribuição da ciência linguística é fornecer subsídios para análise crítica dos fatos gramaticais, inserindo o texto no objeto das reflexões e considerando aspectos para além das definições terminológicas da NGB. Muitas frestas apontam a necessidade de ‘atualizar’ a abordagem dos fenômenos gramaticais, como as bases teóricas da AL (GERALDI, [1984]/2011), possível proposta de ruptura do PTG que ainda perpassa o ensino da língua.

2.1.2 A Análise Linguística: desconstrução de paradigmas

O termo ‘gramática’ é amplo e aceita diferentes acepções. Entende-se ‘gramática’ como regras que definem o funcionamento de uma língua (ex.: gramática do português) ou de uma norma (ex.: gramática da norma culta), bem como uma perspectiva de estudo (ex.: gramática gerativa) ou uma tendência histórica de abordagem (ex.: gramática tradicional). Além disso, também se pode falar em gramática como livro de sistematizações e disciplina escolar (ANTUNES, 2007), a qual trata do ensino dos aspectos linguísticos, definição mais adequada para esta pesquisa.

A gramática faz parte dos conteúdos de ensino da língua mesmo antes da consolidação oficial do Português como componente curricular, tomada, na maioria das vezes, sob o cunho

tradicionalista, criticado fortemente após o advento das pesquisas linguísticas. Neves (2002) destaca, porém, que a gramática tradicional não quis nascer como ciência, mas como lições normativas para guiar a construção de textos nos moldes clássicos.

Apesar do sentido pejorativo conferido ao termo, o tradicionalismo aponta para um conjunto de práticas solidificadas com o passar do tempo, as quais devem ser questionadas e analisadas com distanciamento crítico, mas não desprezadas como o único problema da educação linguística. O estudo gramatical nos moldes tradicionais se tornou um problema quando transposto para as salas de aula, por meio de práticas que investiram, “erroneamente, no conhecimento da descrição da língua supondo que a partir deste conhecimento cada um de nós melhoraria seu desempenho no uso da língua” (GERALDI, 2009, p. 66), apontamento ainda utilizado como justificativa para a exagerada ênfase conferida à gramática em propostas curriculares. A efusão das pesquisas linguísticas evidenciou, todavia, que o conhecimento normativo não garante o pleno domínio da língua nas mais diferentes situações de uso, incitando críticas ao ensino descritivo, mas sua completa retirada das atividades escolares, como alguns professores compreenderam, também não é a melhor solução.

Ao apontar os três problemas centrais do ensino de gramática, Perini (2000) considera os objetivos da disciplina mal colocados: muitos professores seguem acreditando que o ensino da gramática poderá levar ao bom domínio da escrita, mas os alunos percebem, em práticas como a redação do vestibular, que estão longe de alcançar a excelência nas produções apenas com o conhecimento normativo. Ademais, para o autor a metodologia é inadequada: é preciso levar o aluno a perceber a contribuição dos aspectos linguísticos para a sua formação leitora e escritora, não apenas ditar regras e normas para as atividades descontextualizadas.

Destacam-se as palavras de Azeredo (2018a, p. 20) sobre tal questão:

nossa competência na língua materna se amplia quando a promovemos do papel de mero instrumento de comunicação ao de objeto de observação, quando ela deixa de ser apenas uma ferramenta de uso cotidiano e se torna, além disso, uma fonte de possibilidades.

Essas constatações reforçam a necessidade de revisão das metodologias adotadas no ensino da língua, mais propriamente no domínio gramatical, para superar o estudo por meio de sentenças inventadas, palavras e frases isoladas, sem interlocutores, contexto ou função (ANTUNES, 2003). Trata-se, em resumo, de transformar o aluno em um analista da língua, conforme postulou Geraldi (2011), para que possa entender sua organização e estar apto a

“extrair significados de suas formas, seja como leitor, seja como enunciador” (AZEREDO, 2018a, p. 20). 0

Destaca-se, ainda, um outro aspecto preocupante no seio do ensino da língua: por receio de não conseguir evitar práticas tradicionalistas, muitos docentes criaram rejeições ao ensino gramatical, mas “para superar a gramatiquice de nossos exercícios escolares, a solução não é abandonar a gramática: os professores, eles estão necessitados de uma gramática bem mais completa e descritivamente eficaz. E de uma boa linguística” (FRANCHI, 1987, p. 26).

Desse modo, toca-se no último problema central apontado por Perini (2000): a falta de organização lógica da matéria, cujos inúmeros problemas de definição confundem os próprios professores na explicação de alguns fatos linguísticos. Os exemplos trazidos pelos livros de gramática são sempre capazes de ilustrar os fenômenos descritos, mas a língua em uso, movida pela criatividade linguística prenehe ao homem, faz surgir construções que nem sempre se encaixam em normas pré-definidas. Não é papel dos professores tal reorganização, mas dos gramáticos que se debruçam sobre a descrição da língua. Por outro lado, os primeiros devem ser movidos por uma base metodológica que supere o ensino descontextualizado e possuir clareza quanto aos seus objetivos para a abordagem gramatical em sala de aula.

Para reverter o quadro insatisfatório do ensino de aspectos linguísticos, o primeiro passo é possibilitar ao professor o entendimento de que seu objeto de trabalho é a língua e não as classificações, seguidas de exemplos engessados, presentes nos livros de gramática ou nos manuais didáticos. Trata-se da língua como conhecimento, capaz de ampliar a compreensão (AZEREDO, 2018a).

As constatações feitas até esse ponto sobre o ensino de gramática não são inéditas. Pelo contrário, vêm sendo debatidas e apresentadas quase à exaustão ao longo dos anos, servindo de base para a formulação da proposta da AL por Geraldi [1984]/(2011), a qual não é apenas uma substituição terminológica da gramática tradicional, mas requer a adoção de uma nova concepção e, conseqüentemente, a escolha de objetivos melhores definidos e metodologias mais adequadas.

A AL, como eixo do ensino de Língua Portuguesa, ainda está distante de receber o mesmo enfoque que as práticas de leitura e escrita na escola (BEZERRA; REINALDO, 2013), porque, muitas vezes, não se sabe ‘como fazer’ ou nem mesmo ‘do que se trata’. Como o objetivo deste trabalho é fornecer reflexões que cheguem ao professor, principalmente o da Educação Básica, serão tecidos alguns esclarecimentos, a fim de desfazer confusões existentes e garantir mais segurança ao docente na adoção de uma nova postura.

Inicia-se pela diferenciação entre ensino de gramática e prática de AL. Por consistir em reflexões sobre aspectos linguísticos e gramaticais, a AL exige que o educando saia do papel de mero usuário, cujo foco recai apenas na classificação sistemática dos termos, para o de verdadeiro analista da linguagem, agindo sobre ela, observando os efeitos de sentidos de cada escolha para um determinado texto. Da mesma forma, o professor transforma-se em mediador do conhecimento, partindo de atividades epilinguísticas para apresentar a metalinguagem (FRANCHI, 1987). Ensinar gramática tradicional e desenvolver a AL não são práticas semelhantes com nomes distintos: a AL se liga a uma concepção de língua como ação interlocutiva, uma visão de linguagem voltada aos fenômenos sociointerativos, podendo definir-se como uma

alternativa complementar às práticas de leitura e produção de texto, uma vez que possibilitaria a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos, seja no momento de ler/ escutar, de produzir textos ou de refletir sobre esses mesmos usos da língua (MENDONÇA, 2006, p. 204).

Desenvolver AL é priorizar a concepção de gramática reflexiva, dando preferência à observação das intenções comunicativas e dos efeitos de sentido gerados pela mobilização dos fenômenos linguísticos, nos textos próprios ou nos de outrem. Quando Geraldi (2011) cunhou esse tipo de abordagem, considerou a integração com as práticas de leitura e produção de textos, buscando uma forma de colocar a gramática a serviço do texto. O autor não condenou o uso da metalinguagem, como equivocadamente costuma-se entender, apenas indicou que esta não deve ser o principal objetivo do ensino da língua.

Conforme demonstrado no capítulo anterior, os PCN partiram dessas constatações para orientar o trabalho com tópicos linguístico-gramaticais, o qual deve partir do texto e viabilizar a reflexão sobre a língua e a linguagem, sem sobrecarregar os alunos com nomenclaturas inúteis à compreensão do fenômeno (BRASIL, 1998).

Com vistas a diminuir as confusões feitas entre o ensino gramatical e a AL, Mendonça (2006) constrói um quadro com os principais pontos de diferenciação entre essas abordagens, reproduzido a seguir:

Quadro 1 - Diferenças entre ensino de gramática e AL

Ensino de gramática	Prática de AL
Concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável.	Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes.
Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente	Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e a produção de textos.

com as de leitura e de produção textual.	
Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento.	Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras).
Privilégio das habilidades metalinguísticas.	Trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas.
Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordando isoladamente e em sequência mais ou menos fixa.	Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário.
Centralidade na norma padrão.	Centralidade nos efeitos de sentido.
Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal.	Fusão com o trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas.
Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período.	Unidade privilegiada: o texto.
Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/funções morfossintáticas e correção.	Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.

Fonte: Mendonça (2006, p. 207)

Sobre o primeiro ponto apresentado pela autora, percebe-se que as concepções de língua e linguagem adotadas interferem diretamente na abordagem gramatical, posto que a AL está em consonância com o interacionismo, sob o qual “a gramática não se constitui sozinha, ou separadamente das atividades verbais realizadas por seus falantes” (ANTUNES, 2014, p. 25). A língua é observada sob viés reflexivo e o aluno constrói bases para aperfeiçoar o próprio uso nas mais diferentes situações comunicativas.

No que concerne à integração de eixos, elucida-se uma grande problemática para o ensino de Língua Portuguesa no contexto brasileiro, pois muitas escolas dividem o componente curricular em algumas vertentes: português (ensino gramatical), redação (produção de textos, escritos e, esporadicamente, orais) e literatura (leitura dos livros clássicos e estudo dos períodos literários).⁷ Em quase todos os casos os professores também são diferentes, como se todas essas áreas não fossem faces da mesma moeda: a aprendizagem linguística e a formação do leitor e produtor de textos escritos/orais.

A importância da integração dos eixos foi mencionada pelo trabalho precursor de Geraldi (2011, p. 64), ao apontar que “a preparação das aulas de prática de [AL] será a própria leitura dos textos produzidos pelos alunos nas aulas de produção de textos”. Como pode o

⁷ Essa pesquisa não discutirá profundamente a oralidade e a literatura, dois eixos também relegados no ensino da língua, por não ser seu objetivo, mas os problemas da má organização curricular são notáveis.

‘professor de Português’ ter acesso aos problemas evidenciados nas ‘aulas de Redação’ se tais ‘disciplinas’ forem ministradas por docentes diferentes? Ainda que o trabalho seja conjunto, os limites impostos pela organização curricular não permitem a integração de eixos. O professor de língua (ou Português, como se convencionou chamar) pode alternativamente trabalhar com textos de outrem, mas os resultados para a melhoria da competência de escrita dos alunos não serão os mesmos.

Quanto à metodologia, recorda-se a constatação de Perini (2000) já apresentada, a qual a elenca como um dos grandes problemas do ensino gramatical. A pesquisa de Neves [1990]/(2021) mostrou a predominância de métodos transmissivos nas aulas de português, de modo que o formato padrão desses momentos de ‘aprendizagem’ seguiu a ordem: leitura de um texto → exposição das definições metalinguísticas → exercícios de fixação com frases do texto. Além de não contribuir para a formação linguística do aluno, esse modelo de aula vai contra as bases do construtivismo de Vigotsky (2000) e da proposta de autonomia discente defendida por Freire (1996).

Para que a prática de AL possa ser satisfatoriamente desenvolvida, é preciso rever as bases metodológicas, como foi feito na construção da BNCC, pois

somente se aprende a gramática, quando relacionada a uma vivência rica da língua materna, quando *construída pelo aluno como resultado de seu próprio modo de operar com as expressões e sobre as expressões*, quando os fatos da língua são fatos de um trabalho efetivo e não exemplos descolados da vida (FRANCHI, 1987, p. 26, grifos nossos).

Tais constatações são reforçadas pela proposta dos PCN (BRASIL, 1998) e pelos apontamentos de Mendonça (2006) sobre a importância de desenvolver uma metodologia reflexiva, organizada na sequência USO → REFLEXÃO → USO, para que se construa um movimento de AÇÃO → REFLEXÃO → AÇÃO. O aluno precisa ver sentido em sua aprendizagem, associando-a a situações comunicativas do dia a dia e se tornando parte responsável pela construção do próprio conhecimento.

Outro diferencial da AL é dar preferência às atividades epilinguísticas, sem relegar, contudo, a metalinguagem. Segundo Franchi (1987), ao adentrar o meio escolar, os alunos possuem conhecimentos internalizados sobre a organização linguística, adquiridos por meio das circunstâncias cotidianas de comunicação. Com as atividades epilinguísticas, são levados a diversificar os recursos expressivos e aprendem a operar sua própria linguagem, visto que a abordagem parte de hipóteses relativas à estrutura da língua para tornar operacional e ativo um sistema já reconhecido. Assim, as atividades epilinguísticas abrem portas para um

“trabalho inteligente de sistematização gramatical”, porque “é somente sobre fatos relevantes de sua língua (relevantes = carregados de significação) que o aluno de gramática pode fazer hipóteses sobre a natureza da linguagem e o caráter sistemático das construções linguísticas” (FRANCHI, 1987, p. 42).

As atividades metalinguísticas, por outro lado, são usadas estrategicamente, com intuito de descrever a linguagem em um quadro de noções construídas intuitivamente, munindo o aluno dos meios teóricos e das nomenclaturas básicas para falar sobre a linguagem. Ao contrário do que se faz na abordagem tradicional, o foco não é classificar, mas compreender o fenômeno e, após o momento de reflexão nas atividades epilinguísticas, sistematizar um ‘saber’ linguístico e os fatos da língua. De acordo com Geraldi (2013, p. 191), “para que as atividades metalinguísticas tenham alguma significância neste processo de reflexão que toma a língua como objeto, é preciso que as atividades epilinguísticas as tenham antecedido”.

Mendonça (2006) também destaca a ênfase dada pela gramática tradicional aos conteúdos como objetos de ensino, enquanto a proposta da AL é partir dos usos, observados ao longo das aulas de leitura e produção textual, para tecer reflexões sobre aspectos gramaticais. Essa organização de conteúdos relaciona-se diretamente às concepções adotadas, pois

[...] por um lado – no ensino de gramática – a língua é tratada como um sistema fechado, e os conhecimentos gramaticais são o foco de ensino, sendo, normalmente, apresentados de forma normativa; por outro lado – na análise linguística – a língua é vista como uma ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes, e os usos passam a ser o foco de ensino (GIL; SIMÕES, 2015, p. 266).

Ao colocar a gramática a serviço da competência leitora e escritora, a prática da AL desenvolve habilidades linguísticas e o manejo de textos nos mais diferentes espaços discursivos, dialogando com a organização curricular da BNCC sob a ótica da integração de eixos. Rutiquewiski et al. (2020, p. 162) lembram que na AL o *corpus* é extraído “da realidade linguística, ou seja, dos processos de interação verbal social. Não se usam, portanto, exemplos prontos ou artificiais”.

Para Franchi (1987, p. 5), vários motivos corroboram para a instauração de uma postura negativa com relação à gramática, dentre os quais estão o fato de que esta “não é relacionada a um melhor entendimento dos processos de produção e compreensão de textos”. O desconhecimento docente de como renovar o ensino gramatical contribui para a persistência da sensação de inutilidade, pois, mesmo quando assumem posturas descritivas

mais modernas, os resultados são reduções metodológicas que tornam os conteúdos estanques e restritivos.

Ao contrastar a centralidade dada à norma-padrão pela gramática tradicional em oposição aos efeitos de sentido observados na AL, enfatiza-se mais uma característica positiva dessa última, pois “as formas gramaticais não podem ser estudadas sem que se leve sempre em conta seu significado estilístico. Quando isolada dos aspectos semânticos e estilísticos da língua, a gramática inevitavelmente degenera em escolasticismo” (BAKTHIN, 2019, p. 23).

A análise dos efeitos de sentido permite compreender a relevância da adequação linguística às situações de comunicação, desconstruindo as noções de ‘certo’ e ‘errado’ privilegiadas pelo tradicionalismo, visto que “variamos o nosso modo de falar, individualmente, de maneira mais consciente ou menos consciente, conforme a situação de interação em que nos encontramos” (BAGNO, 2007a, p. 45).

Ao comentar a sua proposta para o ensino da Língua Portuguesa, Geraldi (2017, p. 493) afirmou sobre a AL:

Trata-se de um debruçar-se sobre os recursos expressivos mobilizados pelo autor do texto e, pensando neles, encontrar outros recursos disponíveis para dizer de forma a atender os objetivos do autor: de forma mais contundente; de forma mais metafórica; de forma mais suave; de forma mais literária; de forma mais lógica; de forma argumentativamente mais forte etc. Isso pode até implicar a mudança de gênero! E, conseqüentemente, de estilo.

Os demais pontos de diferenciação entre gramática tradicional e AL, propostos por Mendonça (2006) – privilégio ao trabalho com gêneros, considerando as situações comunicativas, e com o texto de modo geral, assim como a preferência por questões abertas e de atividades de pesquisa –, serão tratados com ênfase nas seções seguintes, as quais discutem as conexões da AL aos gêneros textuais e à proposta das SD.

Antes, contudo, de passar a tais questões, é preciso afirmar: não há espaço para dúvidas sobre a presença da gramática na escola, pois não há língua sem gramática e, por conseguinte, não há como ensinar a língua sem mencionar e observar os fenômenos gramaticais. Os professores não devem assumir posturas negativas com relação ao ensino da língua, mas procurar rever concepções que possam revestir de sentido o trabalho com a linguagem. Não se pode admitir que os alunos, falantes da Língua Portuguesa, saiam da escola afirmando não saber o português e o caminho para a concretização desse cenário é analisar as situações comunicativas reais, manifestadas pelos gêneros textuais.

2.2 A análise linguística e os gêneros textuais: diálogos relevantes

Os gêneros textuais (ou discursivos)⁸ têm sido objeto de estudo para diferentes áreas da linguística nos últimos anos, uma ‘explosão’ teórica vista como a ‘nova moda’. Chama atenção o fato de não ser um assunto inédito, pois as bases da teoria dos gêneros advêm dos postulados de Platão, sobre a tradição poética, e de Aristóteles, na tradição retórica. Na atualidade, entretanto, desenvolveu-se uma outra visão sobre o tema, adentrando as fronteiras da linguística, cuja influência para o ensino é significativa (MARCUSCHI, 2008).

A teoria dos gêneros na área da linguística é fundamentada pelos estudos de Bakhtin (1997), o qual postula conceitos basilares para as vertentes emergidas. Como a intenção desta pesquisa não é descrever as linhas teóricas do estudo dos gêneros, parte-se das colocações centrais de Bakhtin (1997) para direcionar a discussão sobre a perspectiva do Grupo de Genebra, representada por autores como Bronckart, Dolz e Schneuwly, e permitir melhor compreensão da proposta das SD, ancorada na linha do interacionismo sociodiscursivo, a qual possui caráter aplicativo ao ensino da língua materna.

Na visão bakhtiniana, os gêneros textuais surgem a partir das esferas de comunicação e se materializam em formatos relativamente estáveis a partir de três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. A variedade de esferas da atividade humana e a sua relação direta com a utilização da língua faz emergir uma infinita quantidade de gêneros:

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (BAKHTIN, 1997, p. 279).

De modo análogo, Marcuschi (2010, p. 20) mostra que “os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem”, movidos por necessidades que acompanham a evolução dos meios de comunicação. Para o autor, é difícil definir os gêneros, uma vez que são entidades maleáveis, dinâmicas e adaptáveis às atividades

⁸ Da mesma forma que Marcuschi (2008), não se considera relevante a essa pesquisa a discussão em torno da expressão mais adequada: ‘gênero textual’, ‘discursivo’ ou ‘gênero do discurso’. As menções feitas diretamente pela autora irão privilegiar a primeira acepção, por ser a mais frequentemente encontrada nos manuais didáticos, documentos oficiais e orientações pedagógicas, portanto de maior familiaridade para leitor em potencial: o professor da Educação Básica. Porém, em algumas citações diretas, mantém-se a nomenclatura escolhida pelo autor original.

socioculturais. Soma-se a essa dificuldade de definição a característica heterogênea mencionada por Bakhtin (1997, p. 281): “não há razão para minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso e a conseqüente dificuldade quando se trata de definir o caráter genérico do enunciado”.

Assim, traçar uma classificação fechada para os gêneros textuais é tentar sistematizar algo que, por sua complexa ligação com as atividades sociocomunicativas, não cabe em formatos estanques. Mesmo com tais entraves, para fins pedagógicos, adota-se a definição uma para gênero textual e a que melhor se adapta ao contexto educacional é de Marcuschi (2008, p. 155, grifos nossos):

Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por *composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos* concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.

Os grifos feitos na citação anterior colocam em evidência o objetivo pedagógico do trabalho com os gêneros: análise dos aspectos de composição, objetivos comunicativos e os aspectos estilísticos. Para Bakhtin (1997, p. 283, grifos nossos),

Ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo lingüístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida. *A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua.*

Nesse sentido, a análise de textos na escola (materializados obviamente em gêneros) deve partir dos três elementos centrais na construção de sentido do enunciado: conteúdo temático, estilo e construção composicional, também conhecidos como tríade bakhtiniana, a qual confere ao gênero uma certa estabilidade (WACHOWICZ, 2012).

Com relação ao tema, de forma mais geral, é possível associá-lo ao conjunto de informações mobilizadas pelos interlocutores nas situações comunicativas de construção textual/discursiva. Para Wachowicz (2012), o tema implica a escolha de um gênero, ancorado em parâmetros como finalidade, interlocutores, situação e conteúdo.

Abordam-se também os conceitos relativos ao contexto de produção, descritos com maior profundidade por Bronckart (2003), em que o texto é condicionado a estruturas sociais e psicológicas. Amplia-se, portanto, a noção de contexto comunicacional a parâmetros como

ação social, condicionamento histórico-ideológico e opção psicológica (WACHOWICZ, 2012), fundamentos do interacionismo sociodiscursivo.

O gênero surge como elemento social condicionante da linguagem, a qual “media a relação entre indivíduo e o mundo através de ações comunicativas” (WACHOWICZ, 2012, p. 39). Assim, um texto é organizado a partir de parâmetros externos de ordens física – lugar de produção; momento de produção; emissor; receptor – e social – lugar social; posição social do emissor e do receptor; objetivos do texto ou ponto de vista pretendido.

Soma-se a tais parâmetros o intertexto, responsável por determinar as escolhas do agente-produtor acerca do modelo textual que melhor se adapta à ação de linguagem em construção. De acordo com Bronckart (2003, p. 101), trata-se de uma decisão estratégica, uma vez que

o gênero adotado para realizar a ação de linguagem deverá ser eficaz em relação ao objetivo visado, deverá ser apropriado aos valores do lugar social implicado e aos papéis que este gera e, enfim, deverá contribuir para promover a ‘imagem de si’ que o agente submete à avaliação social de sua ação

Na prática de AL, a reflexão sobre o conteúdo temático não deve ficar circunscrita ao conjunto de informações trazidas pelos interlocutores, mas se estender à compreensão dos fatores que permeiam a situação comunicativa. A escolha do gênero adequado ao contexto de produção determinará o sucesso da ação da linguagem, o que só pode ser feito satisfatoriamente se o aluno souber observar os recursos linguísticos como pistas para a interpretação.

A construção composicional, parte da tríade bakhtiniana, associa-se a discussão sobre os tipos textuais. Antes da emergência da teoria dos gêneros, a classificação tipológica era objeto de trabalho escolar, mas os estudos linguísticos evidenciaram a impossibilidade de comunicação verbal externa aos gêneros textuais. Distinguir os dois conceitos tornou-se uma necessidade, entendendo, todavia, que “gêneros não são opostos a tipos e que ambos não formam uma dicotomia e sim são complementares e integrados. Não subsistem isolados nem alheios um ao outro, são formas constitutivas do texto em funcionamento” (MARCUSCHI, 2008, p. 156).

Todo o gênero é composto por sequências textuais previsíveis, cristalizadas por fatores históricos, temporais e sociais que permeiam a história das experiências letradas. A expressão ‘tipo textual’ faz referência a “uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas)”

(MARCUSCHI, 2010, p. 23). Em complementaridade, Wachowicz (2012, p. 52, grifos nossos) coloca: “as sequências são segmentos relativamente fixos que compõem os diferentes e vulneráveis gêneros da nossa sociedade. *São tipos que perpassam os diferentes gêneros*”.

Dentre as categorias tipológicas conhecidas, as sequências narrativa, descritiva, argumentativa, expositiva e injuntiva se misturam na construção do texto. A marca de um ‘tipo textual’ é dada pela predominância das sequências com propriedades linguísticas específicas. Bezerra e Reinaldo (2013) conceituam três níveis metodológicos de trabalho com AL nos gêneros textuais, dos quais o sequencial-composicional faz parte junto ao semântico e ao enunciativo, em uma proposta voltada ao estudo do funcionamento linguístico-textual e enunciativo do gênero.

Tendo como base a teoria de Bronckart sobre a planificação geral do conteúdo e a organização dos tipos de discurso (infraestrutura), o nível sequencial-composicional alude à organização linear do texto, à composição das sequências textuais descritivas, narrativas, argumentativas, expositivas etc (BEZERRA; REINALDO, 2013). Sob esse viés, a prática da AL pauta-se em aspectos relativos à estrutura do texto e leva o aluno a entender como as sequências textuais se inter-relacionam na construção do gênero, a fim de atingir os objetivos comunicativos.

Segundo Wachowicz (2012, p. 53), o conhecimento sobre as composições textuais é natural e serve de ponto de partida para “experiências com textos variados e de usos mais específicos, que ilustram uma experiência mais complexa de leitura e produção”. Denota-se, assim, a importância desse elemento para prática da AL a partir dos gêneros textuais.

O estilo, último elemento da tríade bakhtiniana, tem uma relação intrínseca com a prática de AL. No campo de estudos da linguagem, a estilística não é uma disciplina nova ou pouco discutida, mas, em razão da indeterminação de seu objeto de estudo e métodos de análise, as contribuições dessa área não recebem o merecido destaque, principalmente nas práticas de AL.

De fato, o conceito de estilo é subjetivo e possui muitas definições possíveis, mas relegar a estilística nos estudos da língua é minimizar a potencialidade de uma análise textual que observe fenômenos linguísticos e expressivos, uma vez que “a estilística vem complementar a gramática” (CÂMARA JR., 1978, p. 14). Para o autor, estilo consiste em uma personalidade linguística que inclui os fenômenos típicos da língua como meios de exteriorização. Existem muitos meios de comunicação, mas é a espontaneidade, a expressividade do estado da alma durante o ato comunicativo, que nos faz compartilhar essas marcas com o interlocutor. Em síntese, a expressividade transborda o sentido dos elementos

linguísticos, a fim de revelar o entusiasmo do falante e seus esforços para que esse sentimento atinja o receptor.

Uma dificuldade particular da Estilística é a definição de seu método. A análise de Melo (1976, p. 29) demonstra que dentre as duas vertentes principais da Estilística, a literária e a da língua, esta última é a que possui mais traços de ciência, porque

pretende sistematizar os recursos expressivo-impresivos das diversas línguas partindo sempre, é claro, de variantes, entre as quais o autor realiza uma escolha motivada pelo assunto, pelas circunstâncias, pelo objetivo que tem em mira, revelando (realmente ou ficticiamente) suas reações afetivas e seus intuítos aliciadores.

De acordo com Bakthin (1997, p. 284), “o estilo está indissolavelmente ligado ao enunciado e a formas típicas de enunciados, isto é, aos gêneros do discurso”, pois cada manifestação verbal expressa a individualidade de quem produz o texto, um estilo individual. Alguns gêneros, no entanto, apresentam condições menos favoráveis à reflexão das individualidades na língua, em razão de aspectos temáticos e estruturas composicionais mais padronizadas, nos quais é possível observar um estilo geral.

Cada esfera da comunicação humana demonstra características diferentes com relação ao estilo, o que Bakthin (1997, p. 285) denomina de estilo linguístico ou funcional: “cada esfera conhece seus gêneros, apropriados à sua especificidade, aos quais correspondem determinados estilos”. As unidades temáticas e composicionais se ligam às particularidades estilísticas dos textos, mas uma análise mais circunscrita de aspectos linguísticos pode e deve ser concebida, sem perder de vista que “os estilos da língua pertencem por natureza ao gênero e deve basear-se no estudo prévio dos gêneros em sua diversidade” (p. 286).

No contexto brasileiro, a análise estilística é prevista pelos PCN no estudo dos aspectos da língua, com menções explícitas à importância dessa abordagem para a formação da competência discursiva, que depende, em grande parte, da “capacidade de o sujeito escolher, dentre os recursos expressivos da língua, os que mais convêm às condições de produção, à destinação, finalidades e objetivos do texto e ao gênero e suporte” (BRASIL, 1998, p. 23). A orientação para o Ensino Fundamental enfatiza a construção de um estilo próprio, a partir da prática de produção textual, momento de apropriação das “estruturas composicionais, do universo temático e estilístico dos autores que transcrevem, reproduzem, imitam” (BRASIL, 1998, p. 77), constroem as marcas de autoria. No que concerne à prática de AL, portanto, espera-se que os alunos sejam levados a analisar os recursos expressivos recorrentes no interior de cada gênero, em diálogo com os postulados de Bakthin (1997).

A proposta da BNCC mantém essa perspectiva e insere a estilística no trabalho com os eixos de Leitura e Produção de Textos, ao propor a reflexão “sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos e sobre as diferenças em termos formais, **estilísticos e linguísticos** que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multissemiose e características da conectividade [...]”, bem como a análise dos “aspectos sociodiscursivos, temáticos, composicionais e **estilísticos** dos gêneros propostos para a produção de textos, estabelecendo relações entre eles” (BRASIL, 2018, p. 77, grifos nossos).

Para sintetizar, apresenta-se a justificativa de Wachowicz (2012, p. 146) para o trabalho com o estilo na abordagem dos aspectos linguísticos e textuais dos gêneros:

Através do estilo, o autor se mostra como voz controladora de outras vozes e do conteúdo avaliativo e crítico do texto. [...] Explorar opções de estilo, tanto na leitura como na produção, é então um trabalho que não só constrói o gênero, mas também sustém o traço inexorável do dialogismo da linguagem. Logo, o trabalho de análise de estilo com os alunos é mais uma alternativa de garantir boas produções textuais, além, obviamente, de garantir a postura do aluno como sujeito crítico e atuante no texto.

Munidos dessa explanação teórica acerca dos elementos da tríade bakhtiniana, pilar da proposta do interacionismo sociodiscursivo, passa-se efetivamente a compreender essa abordagem teórica para a AL nos gêneros textuais.

2.3 O interacionismo sociodiscursivo: os gêneros na escola

Para compreender a aplicabilidade do interacionismo sociodiscursivo ao ensino de línguas, é necessário discorrer sobre algumas de suas noções básicas, a começar pelas relações entre as ações de linguagem e os parâmetros contextuais. As ações de linguagem são concretizadas em textos, os quais devem ser analisados a partir de suas aproximações com o mundo social e com a intertextualidade, para, em seguida, ter sua arquitetura interna e os papéis desempenhados pelos elementos da língua analisados. Por fim, observam-se como as operações psicológicas e comportamentais levam à apropriação dos gêneros textuais.

A noção de contexto é imprescindível na compreensão dos postulados do Grupo de Genebra, representado por Bronckart, Dolz, Schneuwly e outros, pois “do contexto [...] se extraem os parâmetros que exercem influência sobre os textos e nele se distinguem três conjuntos de parâmetros contextuais: os que se referem à interação, ao ato material de enunciação e ao contexto referencial” (CRISTÓVÃO; NASCIMENTO, 2011, p. 36).

A linguagem materializada em textos orais ou escritos perpassa dois níveis: o sociológico e o psicológico. No primeiro, centram-se as operações contextuais, as quais definem as condições de produção: lugar social do agente, finalidade da atividade, relações entre parceiros da interação (interação social); interlocutores, momento, lugar (ato material de enunciação); macroestruturas semânticas (conteúdo referencial). A partir desses aspectos, prospecta-se uma base de orientação para a adoção de um modelo de gênero no nível psicológico, cujas ações de linguagem integram os parâmetros contextuais e o tema, levando o agente produtor a determinar operações de ancoragem textual⁹, o planejamento da macroestrutura semântica do texto e as estratégias linguísticas e discursivas (CRISTÓVÃO; NASCIMENTO, 2011).

Em resumo, o gênero é projetado, no nível psicológico, a partir das decisões do agente, de acordo com as representações internalizadas sobre a situação de ação de linguagem em que se encontra, ou seja, a partir do nível sociológico. Bronckart (2003) considera que o texto é o mediador da ação de linguagem; mas, para que o agente possa escolher adequadamente os gêneros, precisa mobilizar capacidades específicas, como adaptar-se às características do contexto e do referente e definir modelos discursivos e unidades linguísticas. Quando o produtor do discurso possui tais capacidades, pode efetivar a ação de linguagem.

Por esse viés, os elementos textuais deixam de ser analisados como unidades do sistema da língua e são tomados como “marcas das operações psicolinguísticas das representações nas atividades linguísticas” (CRISTÓVÃO; NASCIMENTO, 2011, p. 39), escolhas do agente produtor a partir de parâmetros contextuais. Tal capacidade de construção textual é, para o interacionismo sociodiscursivo, o objeto de análise do estudo da língua, sendo “o texto [...] considerado ‘unidade comunicativa’ porque é determinado pela atividade que o engendra, e não pelas unidades linguísticas que o constituem” (p. 40).

O conceito de prática de linguagem também é elementar na proposta do interacionismo sociodiscursivo: “o gênero é que é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 61) e a observação do funcionamento da linguagem em tais práticas é o objetivo do ensino de língua materna, pois são mobilizadas instâncias sociais, cognitivas e linguísticas nas situações de comunicação. Essas mobilizações dependem exclusivamente da interpretação dos sujeitos

⁹ O conceito de ‘ancoragem textual’ está relacionado à inserção do texto em suas dimensões situacionais e cotextuais, conforme sinaliza Marcuschi (2008, p. 87): “É importante ter presente que, se por um lado, o texto se ancora no contexto situacional com a decisão por um gênero que produz determinado discurso, e por isso não é uma realidade virtual, por outro lado, ele concerne às relações semânticas que se dão entre os elementos no interior do próprio texto. Portanto: um texto tem relações situacionais e cotextuais”.

envolvidos, considerando-se a natureza heterogênea e a dinamicidade e variabilidade dos papéis, ritos, normas e códigos que permeiam a circulação discursiva. A resposta do sujeito à situação comunicativa que se impõe constitui uma atividade de linguagem.

A questão central é saber como essas noções teóricas estão articuladas à aprendizagem e a resposta advém de Schneuwly e Dolz (2004, p. 64): se as práticas de linguagem são instâncias dos gêneros, são estes que materializam as atividades dos aprendizes, funcionando como ‘megainstrumentos’ de suporte para a atividade de linguagem a partir das seguintes dimensões essenciais:

- 1) os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis por meio dele; 2) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas compartilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero; 3) as configurações específicas de unidades de linguagem, traços, principalmente, da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura.

A partir dessas constatações, pode-se refletir sobre o lugar dos gêneros na escola, mais especificamente sobre a abordagem linguística em tais suportes da atividade comunicativa.

O movimento de renovação metodológica desenvolvido nas últimas décadas tornou a questão dos gêneros um consenso: já não se discute mais trabalhar ou não a partir desses, pois diante da repetição constante dessa premissa os professores cristalizaram que o ensino deve partir dos textos. Isso não garante, no entanto, uma abordagem satisfatória, pois, em um primeiro momento, a abordagem pareceu ‘modismo’, mais uma ‘invenção’ trazida pelos documentos oficiais da educação e alguns professores ainda não compreenderam a verdadeira proposta do trabalho com gêneros na sala de aula.

A interpretação mais geral que se fez da proposta dos PCN e de demais orientações teórico-metodológicas, apresentadas em materiais de formação docente e em obras didáticas voltadas aos professores, centrou-se na abordagem estruturalista: transformar o gênero em objeto de estudo significou inseri-lo na lista de conteúdos a serem trabalhados. Assim, emerge-se uma tendência de didatização, desconsiderando que “gênero não deve ser matéria a ser dada ou conteúdo a ser cumprido. Nossos alunos não precisam ficar classificando textos em gêneros nem saber de cor as características de todos os gêneros textuais” (COSCARELLI, 2007, p. 81). Apesar de consensual, portanto, a presença dos gêneros na abordagem da língua não garante um trabalho efetivo e em diálogo com a proposta sociointeracionista dos PCN.

De acordo com Antunes (2017, p. 29-30), tornar o texto o eixo do ensino não é apenas mais um modismo, mas o “resultado da compreensão das reais condições de ocorrência de qualquer atividade de linguagem”, posto que só nos comunicamos verbalmente por meio de

gêneros e “qualquer abordagem que pretenda ocupar-se dos usos da linguagem terá que ser forçosamente em textos”.

Como fazer, então, o trabalho com gêneros na escola mais satisfatório? Como partir dos textos para desenvolver competências de leitura e escrita ou para promover a aprendizagem linguística? Schneuwly e Dolz (2004) indicam que a escola sempre trabalhou a partir de gêneros, pois toda forma de comunicação acontece inevitavelmente a partir destes, mas a questão se torna mais restrita quando ampliamos os seus sentidos de instrumento de comunicação para objeto de ensino-aprendizagem. O objetivo da escola passa a ser o domínio de uma prática de linguagem idealizada, com vistas a preparar o aluno para exigências comunicativas com as quais é confrontado, retirando-se, portanto, a carga de situação de comunicação autêntica. A abordagem nesses moldes não é um problema, desde que se esclareça: “o gênero trabalhado na escola é sempre uma variação do gênero de referência, construída numa dinâmica de ensino-aprendizagem, para funcionar numa instituição cujo objetivo primeiro é precisamente este” (p. 69).

Além disso, Geraldi (2013, p. 101) demonstra que o trabalho com o texto – uma “sequência verbal escrita coerente formando um todo acabado, definitivo e publicado” – deve considerar sua construção em relações mútuas de comunicação; que opera com elementos incapazes de produzir sozinhos sentidos fixos; tem um significado construído na produção e na leitura. Em consonância, segundo Antunes (2017), um texto só pode ser assim considerado (1) se for um ato comunicativo; (2) se envolver interlocutores; (3) se for interpretável; (4) se cumprir funções comunicativas; (5) se fizer parte de determinadas situações sociais; (5) se for moldado em formatos reconhecíveis de gêneros; (6) se estiver inserido em contextos sociais.

Tais condições inviabilizam o trabalho com frases soltas, pois são particularidades inerentes aos textos materializados em gêneros textuais. Justifica-se, pois, a razão para que a prática de AL privilegie os textos em detrimento das sentenças isoladas, assim como a fusão do trabalho com os gêneros, a fim de contemplar as condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas (MENDONÇA, 2006).

A partir dessas constatações, emerge outro questionamento: como desenvolver a AL no estudo dos gêneros textuais? Trata-se de uma pergunta com respostas múltiplas, mas o pilar desse trabalho está na observação, junto aos alunos, dos seguintes aspectos relativos aos gêneros:

- Tema/Intencionalidade: objetivo principal daquele texto, que o constitui como tal;
- Circulação: suporte no qual o texto costuma circular, porque isso também colabora para sua caracterização;

- Interlocutores: participantes da situação comunicativa;
- Estratégias linguísticas: marcas linguísticas mais comuns ao gênero;
- Tipologia textual predominante (SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2020, p. 30).

Se a AL deve estar à serviço das atividades de leitura e produção de textos, em uma proposta de integração de eixos, não há como dissociar tal prática dos gêneros textuais. De acordo com Mendonça (2007), essa associação “possibilita uma análise sistemática e consciente sobre o que há de especial em cada gênero na sua relação com as práticas sociais de que fazem parte”.

Na concepção sociointeracionista de linguagem, sob a qual as condições de produção dos discursos refletem diretamente na construção de sentidos do texto, a prática de AL possibilita a maior compreensão do funcionamento dos gêneros, visto que incita a reflexão de aspectos linguísticos e discursivos que os constituem. Em síntese, “a AL seria um meio para os alunos ampliarem as suas práticas de letramento, já que auxilia na elaboração e compreensão de textos orais e escritos dos mais diversos gêneros” (MENDONÇA, 2007, p. 74).

Tendo por base essas colocações acerca dos gêneros textuais e da prática da AL na escola, é importante encontrar caminhos que viabilizem tal associação. Seguindo, portanto, a linha do interacionismo sociodiscursivo do Grupo de Genebra, elucida-se, na próxima subseção, as SD (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) como alternativas metodológicas em potencial para a inserção dos gêneros nas aulas de língua.

2.4 A análise linguística nas sequências didáticas

Movidos pelo desejo de encontrar caminhos possíveis ao desenvolvimento da competência escrita e oral por meio dos gêneros, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), representantes do Grupo de Genebra, propuseram a técnica das SD como estratégia metodológica para o ensino de francês. Tal proposta se mostrou viável ao trabalho com gêneros na esfera escolar, popularizando-se facilmente em outros contextos e países.

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82), uma SD “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Essas tarefas são construídas a partir de uma situação de comunicação concreta, pois cada prática de linguagem exige posturas diferentes e os gêneros, enquanto instrumentos comunicativos, materializam o discurso.

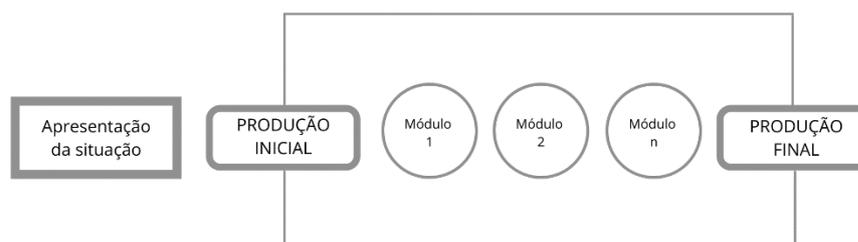
Na visão de Zabala (1998), as sequências ordenadas de atividades ou SD permitem ao professor fazer diagnósticos de seu contexto de atuação, tomar decisões, atuar e avaliar a pertinência de seu trabalho, a fim de reconduzir o ensino para alcançar os objetivos propostos. Assim, o procedimento facilita a intervenção na realidade escolar, na medida em que as aulas são conduzidas por princípios teóricos consistentes, os quais funcionam como aporte metodológico à atuação docente. Os alunos são tomados como participantes ativos da construção do conhecimento, compreendendo como podem agir criticamente na sociedade por meio das práticas de linguagem escritas ou orais (CASSEB-GALVÃO; DUARTE, 2018).

Trabalhar de forma sequencial garante a progressão da aprendizagem e facilita o desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas. O diferencial de uma SD está, no entanto, na forma de organização das atividades que influencia diretamente a prática educativa. Zabala (1998, p. 18, grifos nossos) postula que toda SD é representada por um “conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos *objetivos educacionais*, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”. Nota-se, assim, que toda sequenciação ordenada de atividades pode ser uma SD, diferenciada pelos objetivos.

O destaque da proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) é o fato de voltar-se especificamente ao ensino da língua, com a finalidade de “ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (p. 83). Tal objetivo dialoga com a perspectiva sociointeracionista de que a linguagem se constrói na interação social, no contato com o outro interlocutor, uma atividade coletiva. Quanto aos gêneros trabalhados, os autores sinalizam a importância de privilegiar aqueles que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente. As SD “servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (p. 83).

Antes de explicar as etapas desse procedimento, explicita-se sua estrutura básica, representada pelo esquema da Figura 1:

Figura 1 - Esquema da SD



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004)

A primeira etapa da SD é a *Apresentação da Situação*, cujo objetivo é mostrar o projeto de comunicação que direciona todo o processo e se constrói efetivamente na *Produção Final*. Essa fase não deve ser subestimada, pois é o “momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 84).

Na *Apresentação da Situação* propõe-se o caminho da aprendizagem, define-se o gênero a ser produzido e a temática. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) consideram a etapa crucial e difícil, um momento em que duas dimensões se distinguem: apresentação do problema de comunicação e preparação dos conteúdos dos textos que serão produzidos.

Sobre a primeira dimensão, trata-se da construção do projeto coletivo de produção de um gênero oral ou escrito. Quanto mais informações são fornecidas ao aluno, mais facilmente consegue-se adequação aos critérios e êxito na produção textual, por isso é importante buscar respostas às seguintes questões: qual o gênero abordado? A quem se dirige a produção? Que forma assumirá? Quem participará? Além dessas perguntas, pode-se acrescentar o objetivo central da produção (intencionalidade) e o meio pelo qual irá circular (suporte).

A definição de tais elementos pertinentes à situação comunicativa é o primeiro passo para a construção do texto, ainda que em versão preliminar, porque

a ideia de trabalhar com os gêneros na escola surgiu da necessidade de trazermos o contexto, ou seja, a situação de produção e recepção daquele texto, para a sala de aula. Quem escreve precisa saber para quem está escrevendo, o que quer dizer e com que objetivo está escrevendo (COSCARRELLI, 2007, p. 81).

Em posse de tais informações, a atividade de produção textual torna-se mais significativa aos alunos. Escrever não pode ser uma tarefa meramente escolar, sem conexões com o que acontece fora dos muros da escola: “o professor não pode, sob nenhum pretexto, insistir na prática de uma escrita escolar sem leitor, sem destinatário; sem referência, portanto, para se decidir sobre o que vai ser escrito” (ANTUNES, 2003, p. 47).

A segunda dimensão, por sua vez, aborda os conteúdos dos textos produzidos, relacionando-se diretamente ao gênero escolhido. Define-se o tema do texto, o assunto sobre o qual irão discorrer, buscar fontes, encontrar informações, sendo a leitura tarefa fundamental nesse momento de construção de conhecimentos e de repertórios para a escrita.

Segundo Passarelli (2012), o ‘medo do papel em branco’ surge por duas razões: o sujeito não tem repertório para desenvolver o tema ou não domina os procedimentos do processo de escrita. Com vistas a solucionar o primeiro impasse, o professor pode indicar meios para que o aluno contate diversas fontes de informação e supere o bloqueio da escrita na primeira produção.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) acrescentam que nessa fase é importante apresentar exemplares do gênero escolhido, discutindo questões relativas aos conteúdos temáticos e aspectos de organização textual. Em resumo, a fase de *Apresentação da Situação* é o ponto de partida para o êxito da SD, pois o aluno toma conhecimento das intenções comunicativas que deve considerar no desenvolvimento a *Produção Inicial*, segunda etapa da SD, momento em que os alunos elaboram um primeiro texto, a partir da situação de comunicação definida na fase anterior. De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), essa atividade é exitosa se as condições de produção forem bem fundamentadas e, ainda que algumas adequações sejam necessárias, a maior parte dos alunos consegue seguir, pelo menos parcialmente, a instrução dada.

Marcuschi (2008) aponta que a primeira produção é um esboço geral para treinamento do gênero, posto que o texto passará por ajustes até se materializar na *Produção Final*. Trata-se do primeiro contato do aluno com o gênero, etapa crucial de avaliação da SD para determinar os objetos de ensino dos *Módulos*. Os criadores da proposta sinalizam que a *Produção Inicial* “tem um papel central como reguladora da [SD], tanto para os alunos quanto para o professor” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 86).

A avaliação para determinar os rumos da SD é uma atividade relevante à prática docente, visto que “a intervenção pedagógica tem um antes e um depois que constituem as peças substanciais em toda prática educacional. O *planejamento* e a *avaliação* dos processos educacionais são uma parte inseparável da atuação docente” (ZABALA, 1998, p. 17, grifos do autor). Nesse sentido, na *Produção Inicial* observa-se o que o aluno já sabe e o que ainda precisa aperfeiçoar, visando desenvolver capacidades de linguagens e prepará-los para a realização da *Produção Final*: a análise das produções, a partir de critérios bem definidos, permite avaliar as principais dificuldades dos estudantes para planejamento das próximas atividades, na fase dos *Módulos* (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Ao longo dos *Módulos*, aprofunda-se o estudo do gênero em questão, por meio de atividades centradas em aspectos linguísticos e discursivos do primeiro texto desenvolvido. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) afirmam que nos *Módulos* são trabalhados os problemas da primeira produção, no intuito de oferecer aos alunos os instrumentos necessários para superá-los. A quantidade de atividades é determinada, portanto, pelo número de dificuldades evidenciadas, em um processo constante de retomada ao texto para revisá-lo e reescrevê-lo.

Passarelli (2012) indica que uma grande dificuldade do professor é demonstrar a importância da revisão e da reescrita no processo de construção do texto. Muitos alunos mostram-se desanimados, pois estão acostumados com a tarefa sem propósito de escrever para o professor, bastando sua correção, com apontamento de erros e indicação de notas. Para que serve, entretanto, o apontamento de erros sem a oportunidade de aprendizado? Em se tratando de escrita, a aprendizagem é prática, retomando o próprio texto, a fim de analisar aspectos como adequação linguística, coerência e estruturação.

Quando movidos por um propósito maior, por uma situação concreta de produção, com um destinatário em potencial, os alunos sentem-se mais dispostos a proceder à leitura do material produzido no intuito de trabalhar em suas fragilidades. Passarelli complementa (2012, p. 164): “quando o aluno começa a revisar, é provável que ele mesmo venha a descobrir que quanto mais o texto é revisado, melhor pode ficar seu produto final”.

É nos *Módulos* que a prática da AL encontra solo fértil, pois, no processo de retomar constantemente o texto para aperfeiçoá-lo, os alunos efetivam a proposta de Geraldi (2011): “o objetivo essencial da [AL] é a reescrita do texto do aluno” (p. 69). Segundo o autor, não se pode esperar que a AL se faça em textos ‘bem escritinhos’, mas na produção do aluno, pois o ensino de gramática só tem sentido se for para auxiliá-lo.

Outra característica importante dos *Módulos* é a progressão das dificuldades, posto que são trabalhados problemas de diferentes níveis da produção de texto: *representação da situação de comunicação* – o aluno deve ser capaz de fazer uma interpretação concreta da situação definida, sem perder de vista seus destinatários, a finalidade e o gênero; *elaboração dos conteúdos* – trata-se da capacidade de buscar repertórios plausíveis para o texto, o que dependerá do gênero em foco; *planejamento do texto* – capacidade de estruturar o texto de acordo com a finalidade pretendida, a partir das formas relativamente estáveis de cada gênero; *realização do texto* – análise dos recursos linguísticos mais apropriados à escrita do texto. É nessa última dimensão que os problemas referentes à gramática da língua ganham evidência, trabalhados individualmente, de acordo com os pressupostos da AL, pois não adianta querer enfrentar tudo de uma só vez.

Desse modo, os *Módulos* são construídos para abordar questões particulares e específicas, a partir de diferentes tipos de exercícios. Recordando a tabela de Mendonça (2006), apresentada na subseção 2.1.2, nota-se que na AL há preferência por questões abertas, atividades de pesquisa, com exigência de comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) também reforçam a importância de diversificar os tipos de atividades, para que o aluno acesse as noções e instrumentos por diferentes vias: (i) *atividades de observação e de análise de textos*; (ii) *tarefas simplificadas de produção de textos*; (iii) *elaboração de uma linguagem comum*.

A primeira categoria de atividades são pontos de referência indispensáveis para a aprendizagem e se desenvolvem a partir de textos completos ou fragmentos, mobilizando a comparação com outras produções do mesmo gênero ou de gêneros diferentes (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). O objetivo é dar evidência a aspectos do funcionamento textual, integrando atividades de leitura e AL.

As tarefas simplificadas de produção concentram-se em particularidades da elaboração do texto, descartando problemas de linguagem. Os autores sinalizam a reorganização de uma sequência descritiva, a inserção de partes em falta, a revisão a partir de critérios definidos e outros exercícios com foco na reescrita do texto como possibilidades de exercícios nessa categoria.

Por fim, a elaboração de uma linguagem comum relaciona-se às atividades de cunho metalinguístico, que permitem ao aluno falar sobre a língua, sobre os aspectos textuais, a fim de comentá-los, criticá-los, melhorá-los. A proposta de SD privilegia atividades epilinguísticas, com foco em reflexões mais amplas dos efeitos de sentido, mas não descarta os aspectos sistemáticos, importantes para o diálogo no meio escolar. De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 89), é esperado que “realizando os módulos, os alunos aprendem também a falar sobre o gênero abordado. Eles adquirem um vocabulário, uma linguagem técnica, que será comum à classe e ao professor [...]”.

Mendonça (2006) aborda a questão das nomenclaturas na mesma perspectiva, indicando que ‘ensinar ou não nomenclaturas?’ é uma falsa questão, porque “a nomenclatura técnica é parte dos objetos de ensino, ou seja, nomear os fenômenos é necessário para a construção de qualquer saber científico”. Não se trata, portanto, de instituir como objetivo das aulas a memorização dos termos técnicos, mas de usar os nomes como ferramentas para a consolidação da aprendizagem. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) sugerem atividades de construção do conceito em formas de glossário para consultas posteriores.

O estudo de Gomes e Souza (2015) traça pontos de associação entre os *Módulos* e a prática de AL, evidenciando que essa junção

[...] pode contribuir para um ensino voltado para a língua em uso, permitindo, assim, que o aluno se aproprie dos gêneros textuais existentes na vida real de modo a ampliar suas possibilidades de interações sociais. Compreende-se, assim, que as SDs são facilitadoras para a prática de AL em sala de aula.

Após as atividades reflexivas dos *Módulos*, constrói-se a maturidade discursiva para produzir a versão final do texto. Espera-se que o aluno tenha retomado sua escrita sucessivas vezes para observar os aspectos estudados, mas a *Produção Final* é o momento de colocar em prática a aprendizagem e reescrever, efetivamente, o texto inicial. De acordo com Casseb-Galvão e Duarte (2018, p. 27), nessa etapa, são feitas atualizações acerca das noções e dos conhecimentos adquiridos nos *Módulos*, permitindo ao professor construir uma “percepção do nível de abstração e aproveitamento da [SD] pelos alunos”.

Em muitos casos, a renovação da prática pedagógica encontra barreiras nos moldes avaliativos estabelecidos pelos sistemas escolares, pois, para Zabala (1998, p. 195), a avaliação é quase sempre entendida como um “instrumento sancionador e qualificador, em que o sujeito da avaliação é o aluno e somente o aluno, e o objeto da avaliação são as aprendizagens realizadas segundo certos objetivos mínimos para todos”. À vista disso, é preciso rever essa conceituação de avaliação se o objetivo do ensino é desenvolver as capacidades do sujeito, para além dos cognitivos, propondo avaliações somativas (ou integradora)

[...] como um informe global do processo que, a partir do conhecimento inicial (avaliação inicial), manifesta a trajetória seguida pelo aluno, as medidas específicas que foram tomadas, o resultado final de todo o processo e, especialmente, a partir deste conhecimento, as previsões sobre o que é necessário continuar fazendo ou o que é necessário fazer de novo (ZABALA, 1998, p. 201).

Tal percepção de avaliação dialoga com as intenções da *Produção Final*, cujo objetivo não é simplesmente medir a competência do aluno em números que determinam aprovação ou reprovação, mas observar como a aprendizagem se consolidou ao longo do processo, as competências adquiridas e os pontos carentes de aperfeiçoamento em outras oportunidades. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 90), essa etapa mostra ao próprio aluno a síntese de sua aprendizagem:

- indica-lhe os objetivos a serem atingidos e dá-lhe, portanto, um controle sobre seu próprio processo de aprendizagem (O que aprendi? O que resta a fazer?);

- serve de instrumento para regular seu próprio comportamento de produtor de textos, durante a revisão e a reescrita;
- permite-lhe avaliar os progressos realizados no domínio trabalhado.

Os autores acrescentam a importância de discutir previamente com os alunos os critérios de avaliação, os quais devem contemplar elementos abordados nas aulas e contribuem para que o professor evite comentários subjetivos e de difícil compreensão aos alunos.

Após a *Produção Final* passar pelo crivo do professor, a discussão compartilhada com os alunos e uma autoavaliação do processo são cruciais, antes de materializar o texto na situação de comunicação pré-determinada. Em casos de propostas idealizadas, o professor pode comentar se as produções atenderam aos requisitos solicitados.

Além das explicitações de cada etapa da SD, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) fazem observações sobre os princípios teóricos, o caráter modular, as diferenciações para gêneros orais e escritos, bem como sobre a articulação com os outros domínios de ensino da língua.

No que tange aos princípios teóricos, os autores mencionam *escolhas pedagógicas* – possibilidade de avaliação formativa; conformidade com a proposta do ensino de francês; ampliação das chances de apropriação de instrumentos e noções –, *escolhas psicológicas* – tarefa de produção de textos trabalhada em toda sua complexidade; transformação do modo de falar e de escrever dos alunos, em razão dos diferentes instrumentos de linguagem propostos – e *escolhas linguísticas* – compreensão da atividade de linguagem; compreensão da heterogeneidade linguística; adoção dos gêneros como objeto do procedimento – que guiaram a elaboração da proposta. Tais princípios estão em consonância com os pressupostos da BNCC, em que o texto assume centralidade como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas direcionam a abordagem das práticas de linguagem, desenvolvendo habilidades para uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2018).

Sobre as finalidades gerais das SD, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 93) indicam:

- preparar os alunos para dominar sua língua nas situações mais diversas da vida cotidiana [...];
- desenvolver no aluno uma relação consciente e voluntária com seu comportamento de linguagem, favorecendo procedimentos de avaliação formativa e de autorregulação;
- construir nos alunos uma representação da atividade de escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho, de uma lenta elaboração.

De acordo com os autores, o procedimento “se inscreve numa perspectiva construtivista, interacionista e social que supõe a realização de atividades intencionais, estruturadas e intensivas que devem adaptar-se às necessidades particulares dos diferentes grupos de aprendizes” (p. 93). A modularidade é justificada pela possibilidade de diferenciação pedagógica, viabilizada pelos mais diferentes percursos e em função das necessidades evidenciadas nas produções dos alunos. Ressalta-se, pois, a importância da análise do texto inicial pelo professor, para selecionar as atividades indispensáveis à SD, bem como prever as ações em casos de insucesso, sempre considerando que a modularidade não indica uma ordem aleatória para as atividades, pois algumas aprendizagens são precedidas de conhecimentos iniciais.

Com relação ao trabalho diferenciado para oralidade e escrita, apresenta-se um trecho do resumo feito por Marcuschi (2008, p. 218):

(h) A oralidade e a escrita devem ser tratadas de forma clara e o centro da atenção é o gênero. Há gêneros que se prestam para um trabalho mais efetivo na oralidade e outros na escrita.

(i) A atividade modular pode ser uma maneira de compreender melhor que o trabalho de escrita é também um trabalho de reescrita [...].

O ponto de maior relevância a essa pesquisa é, todavia, a elucidação de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) sobre o trabalho com as sequências e as atividades de estruturação da língua. Para os autores, as SD não assumem “a totalidade do trabalho necessário para levar os alunos a um melhor domínio da língua” (p. 96), complementando-se por outras abordagens. Marcuschi (2008) indica que as SD seguem as bases da Linguística Textual e, por meio do tratamento de problemas referentes à textualidade, observam-se questões gramaticais.

Os criadores do procedimento mostram que aspectos relativos à sintaxe da frase, à morfologia verbal e à ortografia nem sempre conseguem ser plenamente integrados às atividades propostas, mas é importante estabelecer uma articulação entre a SD e os níveis de estruturação da língua. Alguns elementos linguísticos como “utilização de frases incompletas; falta de variedade na construção das frases; utilização de coordenação mais que de subordinação; pontuação insuficiente” (p. 97) se podem analisar a partir dos textos produzidos pelos alunos, os quais serão um “*corpora* de ‘frases a serem melhoradas’” (p. 97), mas esse trabalho se refere apenas a observações pontuais para reescrita do texto, sem perder de vista que a SD objetiva, na verdade, o desenvolvimento de capacidades de linguagem, a partir de situações de comunicação bem definidas. Em acréscimo, recorda-se: “o domínio de uma

sintaxe mais elaborada não está ligado a um gênero preciso. [...] é essencial reservar tempo para um ensino específico de gramática, no qual o objeto principal das tarefas de observação e de manipulação é o funcionamento da língua” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

Mendonça (2006) indica que a AL contribui para o desenvolvimento das habilidades de escrita de textos, “na medida em que supõe não uma atitude de higienização dos textos, da correção por parte do professor sem a colaboração do aluno, mas um movimento de reflexão sobre virtudes e lacunas percebidas, de natureza diversificada [...]”, possibilitando a observação de problemas ortográficos, morfossintáticos, textuais e discursivos.

No que concerne à ortografia, a autora dialoga com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004): ainda que o foco da AL seja a análise dos efeitos de sentido no texto, há tópicos que precisam ser trabalhados de forma recorrente, independente do gênero abordado. Para isso, sugere-se, em ambos os trabalhos, atividades de compartilhamento de textos entre os colegas, mediadas pelo professor, o qual conduz a reflexão, a reescrita e a sistematização dos conhecimentos construídos. Quando não é possível partir de uma análise dos efeitos de sentido, pode-se recorrer às buscas em dicionários, gramáticas e livros especializados para construir um conceito.

Nota-se, portanto, que as práticas de AL ganham evidência nos *Módulos*, mas trabalhos paralelos de revisão e reescrita também mobilizam reflexões sobre os usos da língua. Longe de finalizar a discussão sobre tais práticas, mas com vistas a concluir o raciocínio desta seção, concorda-se com a visão de Mendonça (2006, p. 225): “a AL deve ser complementar às práticas de leitura e produção de texto, uma vez que possibilitaria a reflexão consciente sobre fenômenos textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos nos momentos de ler/escutar ou de produzir textos”, colocando em foco a construção de sentidos.

Diante dos esclarecimentos tecidos sobre a proposta das SD e da relevância da AL para o procedimento, discute-se, na próxima subseção, como esse eixo do ensino contribui para a construção da competência argumentativa, principalmente no trabalho com o gênero Artigo de Opinião.

2.5 A análise linguística e a competência argumentativa: Artigo de Opinião

A inserção dos gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa contribui, em muitos aspectos, para integração dos eixos de leitura, produção de textos, oralidade e AL. No Brasil, a efetivação dessa proposta se deu com a publicação dos PCN, mas, conforme se evidenciou, as lacunas da formação docente inicial e continuada levaram à confusão de termos e teorias (SANTOS, 2009).

Abreu (2020, p. 716) sinaliza que tal contexto desencadeou dificuldades na organização do currículo programático, gerando um alargamento dos conteúdos, pois se considerou “os elementos de coesão, os gêneros textuais como (mais) tópicos teóricos, a serem explicados, analisados, estudados para fins de avaliação”. As propostas curriculares centraram-se na ‘didatização’ de teorias, incitando questionamentos como: quais gêneros devemos ‘ensinar’? Todos os gêneros precisam ser produzidos? Quais gêneros encontram espaço no meio escolar? O desafio estava, portanto, consolidado: “como o currículo de Língua Portuguesa poderá contemplar tantos gêneros a serem trabalhados em cada ano”? (p. 718)

Com a publicação da BNCC (BRASIL, 2018), a discussão volta à tona, principalmente pela inserção de gêneros das mídias digitais como objetos de análise. Marcuschi (2008) já havia postulado que não há gêneros ideais para o trabalho com a língua, mas alguns apresentam dificuldades progressivas, cujas habilidades de domínio escrito ou oral o aluno não domina e precisa alcançar por intermédio da escola. Salienta-se também que há textos mais voltados à leitura, enquanto outros mais específicos da produção escrita/oral. O professor não se deve restringir aos gêneros do conhecimento dos alunos, mas começar por eles para construir as bases de práticas de linguagem menos acessíveis. Conforme postulam Santos, Riche e Teixeira (2020), é preciso repensar a prática pedagógica, a fim de selecionar os gêneros por graus de dificuldades e mostrar a diversidade desses construtos, dando ênfase a alguns, uma vez que é difícil ler e produzir tantos textos.

Na tentativa de amenizar a dificuldade de escolha, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 101) sugerem a proposta de agrupamento de gêneros, “em função de suas regularidades linguísticas e de transferências possíveis”, respondendo “a três critérios essenciais do ponto de vista da construção de progressão para a qual eles constituem um instrumento indispensável”: domínio essenciais da comunicação, distinções tipológicas e homogeneidade das capacidades de linguagem.

Essa abordagem fornece instrumentos teóricos para resolver os impasses na escolha de gêneros para o trabalho escolar, mas não torna estanque a relação entre os agrupamentos,

visto que não é possível classificar um gênero de forma absoluta em um grupo específico. Destacam-se, assim, as considerações de Marcuschi (2008, p. 220):

- 1) A progressão é organizada em torno de agrupamento de gêneros: cada grupo se acha formado dentro de uma modalidade discursiva ou um tipo básico predominando.
- 2) A progressão se dá na forma espiralada: o mesmo gênero é dominado em vários níveis.
- 3) Os gêneros são tratados de acordo com os ciclos de ensino: mesmo assim as escolhas podem ser flexíveis, pois não se pode estabelecer um grau de dificuldades crescentes nos gêneros.
- 4) Aprendizagem precoce para assegurar domínio ao longo do tempo: os mesmos textos devem ser produzidos em vários momentos ao longo dos ciclos.
- 5) Evitar a repetição, sobrepondo-se diferentes níveis de complexidade: cada gênero pode ser abordado em níveis diversos de exigência e dificuldade, desde uma sofisticação mínima até uma máxima, de acordo com o avanço do ensino. Deveria ser evitado o tratamento reiterado dos mesmos gêneros por séries.

Parte-se, então, da proposta de agrupamentos para abordar com mais ênfase a ordem do argumentar, ou seja, os gêneros que preveem sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição, a partir da discussão de problemas sociais controversos.

A argumentação pode ser entendida como um procedimento discursivo, cujo objetivo é o convencimento: “levar o interlocutor a adotar uma posição, conduzi-lo a aceitar o que é transmitido, fazê-lo crer naquilo que é dito” (PASSARELLI, 2012, p. 240). Argumentamos em diferentes situações cotidianas, por meio de gêneros mais informais, como o diálogo, e também em momentos de maior formalidade, como os debates regrados, entrevistas de emprego, cartas de solicitação/reclamação, etc.

Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (apud AQUINO, 2009), a argumentação é uma ação que busca modificar um estado preexistente. Assim, todos os discursos produzidos sob essa ótica são organizados estrategicamente, com vistas a persuadir o interlocutor na compreensão dos fatos. Por isso, a argumentação é a arte de persuadir.

Argumentar é uma atividade inerente à condição humana, uma vez que as manifestações da linguagem se dão na interação entre sujeitos, na exposição de seus ‘quereres’ e ‘saberes’ (KOCH, 2016). Sempre que a linguagem é utilizada com intuito de defender uma ideia ou ponto de vista sobre determinado aspecto, mobiliza-se a competência argumentativa, a qual depende da força dos argumentos utilizados para sua concretização.

Passarelli (2012, p. 240) considera o argumento uma “manifestação linguística, construída por enunciados que, relacionados uns com os outros, incluem uma asserção capaz de levar a uma conclusão”. Segundo Koch (2016, p. 24), a formulação dos argumentos liga-se

à apresentação e à organização das ideias, estruturando o raciocínio na defesa dos pontos de vista. É intrínseca à argumentação, portanto,

i) uma proposta que provoque em alguém um questionamento, quanto a sua legitimidade; ii) um sujeito que desenvolva um raciocínio para demonstrar a aceitabilidade ou legitimidade quanto a essa proposta; iii) um outro sujeito que se constitua alvo da argumentação [...].

Acrescentam-se duas características básicas do ato de argumentar: a eficácia e o caráter utilitário. Quando o discurso produzido gera adesão à tese defendida, levando o interlocutor à adoção de determinado comportamento, têm-se a eficácia do discurso. O caráter utilitário se manifesta, por sua vez, na credibilidade: “argumentar é agir com honestidade” (PASSARELLI, 2012, p. 241).

Em resumo, concorda-se com Koch (2016, p. 24): “Argumentação [...] é o resultado textual de uma combinação entre diferentes componentes, que exige do sujeito que argumenta construir, de um ponto de vista racional, uma explicação, recorrendo a experiências individuais e sociais”.

Ainda que argumentar seja uma atividade rotineira e natural, nos âmbitos formais, a competência argumentativa se constrói sob alguns critérios, para atingir os objetivos comunicativos. Por essa razão, dentre as 10 competências gerais propostas pela BNCC, destaca-se a número 7, cujo objetivo é levar o aluno a

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (BRASIL, 2018, p. 9).

No Ensino Fundamental II, essa competência é abordada com mais ênfase em práticas de linguagem relacionadas ao campo Jornalístico e Midiático, em que os gêneros possuem objetivos mais voltados à persuasão. As habilidades estimulam o posicionamento crítico do aluno em sociedade, a fim de levá-lo a defender seus pontos de vista a partir dos conhecimentos obtidos ao longo do processo de aprendizagem, a exemplo das destacadas a seguir:

(EF69LP16) Analisar e utilizar as formas de composição dos gêneros jornalísticos da ordem do relatar, [...] da ordem do argumentar, tais como artigos de opinião e editorial (contextualização, defesa de tese/opinião e uso de argumentos) e das entrevistas: apresentação e contextualização do entrevistado e do tema, estrutura pergunta e resposta etc; (p. 145).

(EF67LP07) Identificar o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a

explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e perceber seus efeitos de sentido (p. 163).

(EF08LP03) Produzir artigos de opinião, tendo em vista o contexto de produção dado, a defesa de um ponto de vista, utilizando argumentos e contra-argumentos e articuladores de coesão que marquem relações de oposição, contraste, exemplificação, ênfase (p. 179).

De acordo com Aquino (2009), o discurso jornalístico apresenta fatos a partir da reconstrução feita pelos jornalistas e, por isso, conhecer as estratégias argumentativas nesse campo contribui para maior compreensão da situação. Como exemplo, o gênero Artigo de Opinião, que pertence originalmente à esfera jornalística, é solicitado com frequência nas aulas de Língua Portuguesa, tomado como protótipo dos textos argumentativos em circulação social (CASSEB-GALVÃO; DUARTE, 2018).

Quanto às características discursivo-funcionais do gênero, o Artigo de Opinião é veiculado principalmente em revistas e em jornais, valendo-se da argumentação para discutir questões de ordens gerais sob a ótica do articulista. Predominam as tipologias dissertativa e argumentativa, pois as opiniões são expostas e sustentadas por argumentos, o objetivo não é apenas ‘apresentar’ pontos de vista: busca-se o convencimento, a persuasão e a tomada de posição por parte do interlocutor. O articulista, em geral, não pertence à esfera jornalística: é um colaborador que traz suas opiniões fundamentadas sobre fatos atuais, por isso os textos apresentam marcas de autoria. Os conteúdos temáticos são motivados pelos textos informativos presentes no suporte, os quais sustentam as reflexões do autor e constroem relações intertextuais (SILVA, 2013).

De acordo com Passarelli (2012), a organização estrutural do Artigo de Opinião não tem uma ordenação fixa, mas, para satisfazer as necessidades discursivas desse gênero, é comum apresentar o assunto discutido, o ponto de vista adotado (ou tese), argumentos de sustentação, contra-argumentos e refutações, bem como uma conclusão que recupera a tese defendida. Silva (2013, p. 8) complementa a apresentação das características discursivo-funcionais mostrando que o público-leitor em potencial “desses artigos geralmente são pessoas que gostam de se manterem atualizadas, relacionadas constantemente com aspectos midiáticos e interessadas em perceber os acontecimentos atuais”.

Com relação ao público-leitor, cabe salientar que a negociação interlocutiva, com objetivo de influenciar o outro, reforça a perspectiva dialógica do Artigo de Opinião. Por isso, é importante ao articulista conhecer o seu ‘auditório’, ou seja, o perfil e os valores dos leitores a quem se destina a produção, “a fim de estabelecer uma relação de confiança e de

aceitabilidade, configurada na predisposição para a interlocução” (CASSEB-GALVÃO; DUARTE, 2018, p. 41).

A atividade argumentativa apresenta uma grande complexidade quando o público é muito heterogêneo ou desconhecido, porque o texto é construído com intuito de gerar adesão às questões expostas. Sua dinamicidade, movida pelo não compromisso com verdades absolutas, soma-se aos desafios do contrato argumentativo. Desse modo, o espaço escolar é o lugar propício ao desenvolvimento das habilidades relacionadas ao gênero, mas as propostas precisam ser bem fundamentadas em torno de uma progressão que considere a maturidade linguística do estudante na construção de sequências argumentativas.

Por se revelar uma atividade inerente à condição humana e uma prática de linguagem necessária à formação cidadã, a argumentação é uma das macrocompetências estimuladas ao longo da formação escolar. Na produção de Artigos de Opinião, encontram-se possibilidades de desenvolver as habilidades argumentativas esperadas:

- colocar-se discursivamente como autor;
- construir as imagens dos interlocutores, seus pontos de vista (leitores);
- considerar o lugar institucional e o momento social de onde se enuncia;
- estabelecer o objeto enunciado;
- estabelecer uma relação valorativa (posicionamento) diante do objeto enunciado e dos outros discursos sobre o mesmo objeto (RODRIGUES apud CASSEB-GALVÃO E DUARTE, 2018, p. 40),

No que tange aos aspectos linguísticos inerentes ao Artigo de Opinião, alguns autores sugerem pontos específicos: escolhas lexicais e os efeitos de sentidos produzidos (SILVA, 2013); diferentes tipos de argumentos, linguagem metafórica, escolha lexical, intertextualidade, coesão, coerência, alusão, expressões de valor fixo, ironia, instâncias gramaticais (PASSARELLI, 2012); nível sintático, operadores argumentativos e dêiticos, modos e tempos verbais (BOFF; KÖCHE; MARINELLO, 2009).

Para Casseb-Galvão e Duarte (2018, p. 40), os elementos linguísticos em potencial são:

- organização do discurso predominantemente na 3ª pessoa;
- a prevalência dos tempos verbais no presente do indicativo ou do subjuntivo na apresentação das questões, dos argumentos e dos contra-argumentos;
- o uso frequente do pretérito nas explicações ou apresentação de dados;
- o recurso a citações, a fim de conferir confiabilidade e respaldo para os argumentos;
- o uso de operadores argumentativos em função articuladora coesiva.

Percebe-se, então, a vasta possibilidade de desenvolver AL em propostas com Artigo de Opinião, posto que os mais diferentes recursos linguísticos são peculiares a essa atividade discursiva. Logo, a escolha do gênero para a proposta desenvolvida está previamente justificada, esperando que as atividades elucidadas abram espaço em sala de aula para o desenvolvimento da competência argumentativa.

Antes, no entanto, de passarmos à sugestão de SD, apresentam-se, no próximo capítulo, algumas análises da formação do professor de Língua Portuguesa, a partir de um recorte de pesquisa, para revelar sinalizações que expliquem e/ou justifiquem os entraves no desenvolvimento da competência linguística dos alunos. A intenção é apontar problemas, mas também indicar caminhos práticos ao professor para a superação desses através das SD.

3 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS

A profissão docente é frequentemente questionada pelas visões do senso comum: todos se sentem no direito de opinar quanto ao melhor método, a melhor abordagem ou a melhor forma de ‘passar o conteúdo’, como se a docência se resumisse à tarefa mecânica de transmitir os saberes. Tais críticas, não vistas em outras profissões, justificam-se pela ligação intrínseca das pessoas com a prática docente, ainda que na postura de alunos, acumulando alguma experiência na prática de ‘dar aulas’ (GUEDES, 2006).

Há, contudo, um longo processo de formação necessário à profissão docente, o qual mobiliza saberes de diferentes instâncias e não se finaliza com a apropriação do diploma. O professor coloca-se na posição de eterno aprendiz, buscando orientações constantes para sua prática na literatura acadêmica, na troca de experiências, nos cursos de atualização, no estudo de novas propostas ao ensino, etc. A docência requer, assim, formações iniciais de qualidade somadas à constante busca por formações continuadas, um grande desafio para cenário educacional.

Desde o período de democratização do ensino, discutido no primeiro capítulo, a necessidade de aumentar o quantitativo de professores suprimiu a qualidade das formações iniciais, tornando-as cada vez mais rasas e superficiais. A aprendizagem refletiu essa formação incipiente e a grande porcentagem de alunos egressos sem o domínio básico das habilidades de leitura, escrita, conhecimentos matemáticos e de outras áreas assustou a sociedade que depositava na escola a esperança de melhores condições de vida.

Nessa perspectiva, buscou-se no oferecimento de cursos de reciclagem, treinamentos e atualizações uma saída para suprir as carências da qualificação de professores, que desencadeavam uma ‘crise escolar’ (GERALDI, 2013). Pesquisas como a de Neves (2021), no entanto, demonstram que o nível de aspiração docente para aprimorar a formação inicial é baixo e, mesmo com o engajamento momentâneo em cursos de atualização, a ponte entre a teoria aprendida e a prática ainda não é bem estabelecida.

De acordo com Tardif (2014), a prática docente integra diferentes saberes, os quais mantém relações diferentes com cada professor. O autor define o saber docente “como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (p. 36). Os *saberes profissionais* referem-se aos transmitidos pelas instituições na formação inicial de professores, ou seja, a teoria apresentada nos cursos de licenciatura para ser incorporada à

prática. Articulam-se, portanto, aos *saberes pedagógicos*, concepções advindas de reflexões sobre a prática educativa. Somam-se ainda os *saberes disciplinares* – produzidos pela área das ciências da educação e integrados nas disciplinas universitárias, os quais mobilizam diversos campos do conhecimento e são influenciados pela tradição cultural – e os *curriculares* – discursos, objetivos e métodos categorizados pela instituição escolar passíveis de aplicação pelo professor –, cuja participação do corpo docente na definição e seleção nem sempre é contemplada. O autor ainda postula:

os saberes disciplinares e curriculares que os professores transmitem situam-se numa posição de exterioridade em relação à prática docente: eles aparecem como produtos que já se encontram consideravelmente determinados em sua forma e conteúdo, produtos oriundos da tradição cultural e dos grupos produtores de saberes sociais e incorporados à prática docente através das disciplinas, programas escolares, matérias e conteúdos a serem transmitidos (p. 40).

Por fim, os *saberes experienciais* são aqueles adquiridos no exercício prático da profissão, no trabalho cotidiano, na sala de aula. A dificuldade de controlar os demais saberes gera uma aproximação dos experienciais, validados pela prática cotidiana e seus condicionantes, “que não são passíveis de definições acabadas e exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis” (TARDIF, 2014, p. 49). As posturas adotadas diante de tais situações constroem um estilo de ensino, uma identidade profissional, entendida por Nóvoa (1992, p. 16) não como uma entidade estável, mas como “um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”.

Os saberes experienciais permitem estabelecer um distanciamento crítico dos outros saberes, sem rejeitá-los, mas os incorporando à prática, em um processo de retradução, para eliminar o que lhes parece muito abstrato e distante da realidade e manter os conhecimentos teóricos úteis à ação educativa. Tardif (2014, p. 54) aponta: “os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente [...]; são [...] formados de todos os demais, mas retraduzidos, ‘polidos’ e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência”.

Entende-se, assim, que não basta ancorar a prática docente em experiências: o professor deve buscar atualizações teóricas, a fim de subsidiar suas ações. A expectativa para o bom profissional é que esteja

sempre a par das últimas descobertas da ciência em sua área de especialidade. Ironicamente, isto significa estar desatualizado, pois *não convivendo com a pesquisa e com os pesquisadores e tampouco sendo responsável pela produção do que vai*

ensinar, o professor está sempre um passo aquém da atualidade (GERALDI, 2013, p. 88, grifos do autor).

A distância entre as pesquisas científicas e o professor da Educação Básica intensifica a desatualização do professor, culpabilizado pela academia, pelas instâncias educacionais, pelos próprios alunos, pelas famílias e pela sociedade em geral, quase sempre, por problemas que permeiam o espaço escolar e a aprendizagem discente. Para Neves (2002, p. 232), é um perigo não investir em uma ação continuada na formação dos professores, visto que apenas a transposição didática de conhecimentos advindos da academia não é suficiente para garantir uma base metodológica sólida: “Despejar esses conteúdos – mesmo facilitados – sem prover a sua integração na ação pedagógica é simplesmente sacudir a poeira e jogá-la sobre alguém”.

Geraldi (2013) menciona que o sistema escolar não possibilita condições de trabalho favoráveis ao desenvolvimento profissional, pois os incentivos à formação continuada (quando ocorrem) são cursos esporádicos oferecidos a uma minoria e, por isso, não alteram efetivamente o sistema de ensino. Para o autor, é preciso desenvolver mudanças globais para considerar o professor um profissional do sistema educativo e erradicar a ‘crise’ da escola.

Ainda que os saberes experienciais sejam cruciais à prática docente, apenas o contato diário com o exercício da docência, apreendido ao longo da formação básica e na observação dos professores universitários, não é capaz de oferecer ao professor recém-formado as bases para sua atuação. Como indica Guedes (2006), não se pode empurrar os professores para a sala de aula e ‘trancar as portas por fora’, na expectativa de que consigam ‘dar conta do recado’. Esse tipo de postura leva o docente inexperiente a selecionar, entre as aprendizagens tácitas da docência, aquela que melhor o representa, desencadeando uma ‘crise de identidade’. Como consequência, o cenário educacional ainda possui salas de aula guiadas por professores que reproduzem os padrões pelos quais foram ensinados e as mudanças metodológicas demoram a encontrar terreno fértil na Educação Básica.

No que concerne ao ensino da Língua Portuguesa, a formação docente dos cursos de Letras carece ser observada com atenção, principalmente as metodologias para abordagem de tópicos gramaticais, pois o discurso de mudança, instituído com a elaboração dos PCN, apresentou novas tendências, mas as deficiências na formação inicial e continuada do curso de Letras prejudicaram a efetividade das propostas. Assim, na próxima subseção aborda-se com mais ênfase as lacunas e os desafios na formação do professor de português.

3.1 O docente em Letras: lacunas e desafios

Nas discussões sobre formação docente, uma tendência comum é tratar escola e universidade como extremos de um mesmo sistema: a primeira, espaço da prática, da construção de saberes experienciais; a segunda, espaço de discussão teórica, lugar de reflexão científica. Esquece-se, porém, que na universidade também há prática e na escola, teoria; falta, porém, uma ligação explícita entre esses dois âmbitos (NÓVOA; VIEIRA, 2017).

O investimento constante em formação docente inicial e continuada – para além da oferta de cursos rápidos para cumprir exigências pontuais de órgãos de ensino – pode resolver inúmeros impasses do ensino. Muitos professores recém-saídos dos bancos universitários dominam um construto teórico, mas não sabem como chegar à prática. Por outro lado, os professores mais experientes distanciam-se das novas teorias e encontram dificuldades para desenvolver um trabalho reflexivo com vistas ao domínio das indicações teórico-metodológicas mais recentes (ABREU, 2020).

Sobre a formação do professor de português, o ponto de partida será os dois questionamentos já feitos por Neves (2002), os quais, quase duas décadas depois, ainda não puderam ser respondidos com clareza: (i) os alunos do curso de Letras sabem o que fazer com a linguística no ensino da língua?; (ii) os professores sabem exatamente o que lhes cabe fazer com o conhecimento teórico trazido da universidade?

As diversas disciplinas de cunho teórico nos cursos de Letras ignoram, na maioria das vezes, a aplicabilidade dos conceitos. O professor em formação adquire a bagagem das teorias linguísticas, mas, em muitos casos, não domina as tarefas básicas de leitura e escrita propostas ao seu aluno (GUEDES, 2006). Basta pensar: há muito se discute os problemas relativos à linguagem na Educação Básica; como, então, imaginar que os universitários, comumente formados por um ensino de Língua Portuguesa com lacunas teóricas e metodológicas, conseguirão superar essas dificuldades com a formação acadêmica, que pressupõe, na maioria das vezes, um saber já consolidado? Guedes (2006) indica que as dificuldades básicas não são tomadas com ênfase na graduação, pois causam constrangimento aos envolvidos na tarefa de ensinar a língua – como ensinar aquilo que não se sabe? –, mas é preciso considerar a bagagem do universitário, compreendendo que, para muitos, a primeira experiência de escrita efetiva foi o vestibular. Conforme aponta o autor (p. 28), a ênfase à formação teórica dos cursos de Letras é justificada pela tese de que a “visão geral e crítica da ciência proporcionada pelo domínio da teoria vai dar condições ao professor de transformar o conhecimento em conteúdo de ensino”, o que “não só negligencia as deficiências de formação do aluno que ingressa no curso de letras, mas também perpetua essas deficiências ao licenciar professores” com bloqueios para enxergar suas próprias dificuldades.

Ressalta-se, portanto, a importância de minimizar as dificuldades básicas de trato da linguagem dos alunos ingressos no curso de Letras para que, ao fim de sua formação docente inicial, operem sobre a linguagem como esperam que seus alunos o façam. Professor só ensina com clareza aquilo que domina com clareza.

De acordo com Nóvoa e Vieira (2017), é necessário investir em uma formação profissional universitária, a fim de superar a oposição ‘inútil’ e ‘improdutiva’ entre universidade e escola. Trata-se de perceber, como sinalizaram Bonini e Yano (2018, p. 329), que “a formação não deve ser voltada somente para a teoria, nas universidades, assim como a profissão não deve ser totalmente referente à prática, nas escolas”.

Onde fica, no entanto, a ponte entre esses dois espaços? Como a teoria alcança a prática? O professor de português está preparado para transformar os conhecimentos teóricos em objetos de ensino, fugindo de uma transposição pura e simples? Para Neves (2002, p. 266), é um consenso o fato de que a teoria fornece instrumentos à prática, mas a questão emergente é “como tratar o ensino de linguística na universidade, para que os alunos tenham as mínimas condições de dele tirar orientação e conteúdo para o trabalho com a linguagem de seus alunos”.

O ‘como fazer’ continua, assim, um entrave para o ensino da língua materna e as consequências desse tipo de formação são demonstradas em perfis docentes que simplesmente reproduzem práticas apreendidas tacitamente em sua formação escolar (TARDIF, 2014). No caso do professor de Português, o livro didático, há muito, apresenta-se como salvação para a dificuldade de articular teoria e prática: as atividades prontas, baseadas em princípios linguísticos e nas propostas dos documentos norteadores (ao menos é o que prometem!), cumprem a tarefa de fazer chegar ao aluno a teoria como objeto de ensino. O professor que não é capaz de criar seus próprios instrumentos condiciona-se à abordagem dos materiais prontos e se torna um reproduzidor, ‘capataz de livro didático’. O livro foi a primeira alternativa encontrada para reduzir os problemas da formação docente sem embasamento teórico: bastava oferecer ao professor “um livro que, sozinho, ensinasse aos alunos tudo o que fosse preciso. [...] Automatiza-se, a um tempo, o mestre e o aluno, reduzidos a máquinas de repetição material” (GERALDI, 2013, p. 117).

Guedes (2006, p. 31) ainda complementa: “reproduzir discursos é o que o aluno de letras aprende a fazer no curso, que o avalia por essa habilidade”. Explica-se, desse modo, a grande ênfase dada pelos professores ao livro didático como recurso pedagógico e ressalta-se a importância de desenvolver uma formação docente inicial capaz de enxergar

além do roteiro preestabelecido pelo livro didático, que perceba as sutilezas de coerção, que considere as práticas sociais de seus alunos, que trabalhe com o material de modo realmente emancipador, e não permita que o livro seja um fator de limitação de práticas e conteúdos (BONINI; YANO, 2018, p. 330).

O professor não pode abrir mão do senso crítico na avaliação de materiais e de práticas, escolhendo as mais pertinentes a sua atuação. Da mesma forma, deve aguçar a capacidade criativa, pois “mesmo com o livro didático [...], se pretende um professor que lê (tudo!), que pesquisa, que observa a língua acontecendo, no passado e agora, [...] e que sabe criar suas oportunidades de analisar e de estudar os fatos linguísticos que pesquisou” (ANTUNES, 2003, p. 124).

Com essas sinalizações, não se está querendo insinuar que todo professor deve participar das discussões acadêmicas e investir na carreira de pesquisador, mas todo docente comprometido precisa conhecer as novas teorias, desenvolver bases para implementá-las no ambiente escolar de modo significativo e utilizar os resultados de pesquisas como fonte de inspiração para o seu trabalho. Durante a formação inicial, é inevitável o contato com as pesquisas universitárias, posto que “o conhecimento das diferentes teorias linguísticas é inquestionavelmente necessário para que o futuro professor de português entenda o fenômeno da linguagem e o funcionamento das línguas” (NEVES, 2002, p. 267). O contato com a academia, entretanto, costuma se perder após a graduação e é no espaço desse afastamento criativo na formação docente continuada, que o professor se torna um mero reproduzidor de modelos, surgindo os principais equívocos do trabalho com a gramática, porque “é no uso e na prática da linguagem ela mesma, e não falando dela, que se poderá reencontrar o espaço aberto da liberdade criadora” (FRANCHI, 1987, p. 5).

A tendência à reprodução mostra-se latente quando o professor da Educação Básica, ao estabelecer contato com as propostas da academia, entende que a aplicação pura e simples é suficiente para ‘renovar o ensino’. A pesquisa precursora de Neves [1991]/(2021) apresentou relatos de professores que, após cursos de atualização, foram despertados para importância de rever suas práticas, mas diante dos mesmos problemas da sala de aula e sem a possibilidade de buscar assistência ou suporte institucional, encontraram como alternativa a reprodução dos exercícios sugeridos no desenvolvimento do curso. Inicia-se, assim, um processo de mescla de teorias, em que as inovações tendem a conviver – e dividir espaço – com as práticas classificatórias.

A mescla de teorias é intensificada também por fatores externos, como mostra Neves (2021) ao apresentar relatos de professores que ficavam encurralados entre a pressão das

instâncias educacionais para atender às novas orientações do ensino da língua e a pressão das famílias para que se ensinasse gramática, de forma tradicional, aos alunos. A cobrança familiar é movida pela crença de que o domínio da norma culta é um instrumento de ascensão social e saber o ‘português correto’ garante melhores oportunidades aos alunos.

Falta, portanto, aos professores o entendimento de que a “percepção e a representação constituem o resultado de uma atividade exploratória exterior e interior: uma atividade criadora e não meramente reprodutora, na medida em que não consiste somente em repetir e aplicar esquemas aprendidos, mas em construí-los” (FRANCHI, 1987, p. 8).

O condicionamento docente é confirmado pelas conclusões de Neves (2021, p. 32) em sua pesquisa: os professores solicitam suporte para uma melhor formação, representado por cursos de atualização, material didático adequado e orientação para atividades, traduzindo uma sensação de desassistência e a busca por “receitas prontas, materiais para aplicação direta em sala de aula, ou seja, fórmulas (quase) mágicas”. Com relação ao ensino da gramática, a pesquisa ainda demonstra a tendência de evitar exercícios de gramática normativa, usando o texto como ponto de partida do estudo e um excessivo apego à nomenclatura linguística, ‘tentativas mal apresentadas’ e ‘procedimento postiço’ que confirmam a encruzilhada dos professores para o trabalho com aspectos da língua.

Mendonça (2006, p. 200-201) elucida que a mescla de perspectivas se revela claramente na Educação Básica, visto que “recorre-se a diversos caminhos teórico-metodológicos para a condução do processo de ensino-aprendizagem”, construindo um trabalho gramatical que une o ‘tradicional’ às novas práticas. Para a autora, esse processo é natural, porque os modelos tradicionais de análise são parte da identidade profissional do professor e mudar drasticamente sua abordagem é o mesmo que negar a si mesmo. Por essa razão, “atravessamos um momento especial, em que convivem ‘velhas’ e ‘novas’ práticas no espaço da aula de gramática, por vezes, conflituosas”.

Com isso, atualmente, há vários perfis de professores no que concerne à abordagem da língua: os que defendem o ensino sistemático da gramática, em oposição àqueles que buscam seu abandono; os que têm procurado dar uma perspectiva mais textual a sua abordagem, mas a falta de substrato teórico-metodológico faz com que o texto se torne apenas pretexto para análises metalinguísticas; e, em menor número, mas que permitem crer em uma “luz no fim do túnel”, aqueles que adotam uma abordagem produtiva da língua e buscam desenvolver habilidades linguísticas para formação de alunos leitores e produtores de textos, alunos que saibam adequar sua linguagem a contextos diversos (SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2020). É preciso fazer com que esses últimos se tornem maioria, ou (porque não?) totalidade.

Avanços na abordagem do ensino da língua já podem ser observados em estudos como de Leal, Brandão e Silva (2016), cujo objetivo foi identificar conhecimentos de AL abordados por duas professoras em turmas do 2º ciclo do Ensino Fundamental no desenvolvimento de uma SD de cartas de leitores. As análises mostraram que as docentes desenvolviam reflexões sistemáticas sobre as características sociodiscursivas e composicionais do gênero, mas a discussão de aspectos linguísticos era escassa. A prática pedagógica estava bastante vinculada às orientações oficiais para o ensino de língua, com ênfase à extrapolação de gêneros de circulação social e articulação de eixos do ensino. Chama atenção, no entanto, a opção das docentes de não priorizar uma abordagem prescritiva da língua, desencadeando uma baixa frequência de reflexões dos aspectos linguísticos.

Como hipótese explicativa, Leal, Brandão e Silva (2016, p. 441) mencionam que

o discurso sobre o ensino da gramática como algo muito vinculado ao ensino tradicional tenha provocado, nas práticas das professoras, a necessidade de um afastamento mais marcante dos conteúdos linguísticos. Ou seja, para não serem reconhecidas como tradicionais, elas podem ter iniciado um processo de negação de conteúdos dessa natureza.

Retoma-se, nesse sentido, a visão de Franchi (1987): os educadores estão criando uma visão negativa com relação à gramática, mas a consequência das críticas às abordagens normativas não pode ser um afastamento ou rejeição ao estudo da língua ou a transformação dos mesmos exercícios antigos com outras ‘capas’.

Diante de tais cenários, busca-se, nesta pesquisa, observar como a abordagem da língua é desenvolvida por um grupo de professoras, que não reflete toda a realidade educacional do Brasil, mas serve de base para uma reflexão acerca da formação docente e do trabalho com gramática.

3.2 A pesquisa qualitativa com professores da Educação Básica

Nesta seção, apresentam-se os principais resultados de uma pesquisa realizada com docentes de Língua Portuguesa da Rede Pública Municipal de Pirapetinga – MG, as quais não serão identificadas. Em toda a rede, há um quantitativo de nove professoras de Língua Portuguesa, mas apenas quatro docentes aceitaram participar da pesquisa; dentre as outras cinco, duas alegaram não poder responder ao questionário por questões pessoais e outras três não se justificaram. O estudo se deu em forma de entrevista, com questões objetivas sobre a formação básica e continuada das professoras e questões discursivas sobre o ensino da Língua Portuguesa, com ênfase na prática da AL. Em razão do contexto pandêmico, a entrevista se

desenvolveu por meio de um *Formulário Google* (APÊNDICE – Instrumento de Coleta de Dados).

As professoras participantes foram informadas da intenção do estudo, da usabilidade dos dados fornecidos e do anonimato da pesquisa. A participação foi livre e, estando cientes das condições, as docentes assumiram o compromisso de manter a veracidade das respostas. Explicou-se que a análise seria qualitativa, a partir da interpretação subjetiva da autora, ancorada em estudos teóricos da área, como forma de corroborar as constatações.

O grupo de professoras compõe o corpo docente do local de trabalho da autora, a qual prospecta, em oportunidades futuras, desenvolver a proposta elucidada no próximo capítulo com alunos dessa localidade, justificando-se, assim, a escolha dos sujeitos de pesquisa. O conhecimento da realidade permite ao docente encontrar caminhos possíveis para superar problemas e dar continuidade a posturas positivas. Ainda que este seletivo grupo não represente todo o contexto brasileiro, suas concepções refletem o atual cenário da educação e mostram lacunas e desafios na formação do professor de português.

3.2.1 A formação docente dos sujeitos da pesquisa: os professores

O primeiro questionamento objetivo feito às docentes foi sobre o tipo de graduação cursada, cujas opções possíveis eram: Licenciatura plena em Letras; Pedagogia, com complementação pedagógica em Letras; Outra área, com complementação em Letras; Não tenho formação em Letras.

Entende-se que a formação plena em Letras é a mais adequada ao professor de Língua Portuguesa, uma vez que pode ter contato com disciplinas teóricas e práticas em maior profundidade, mas o grande índice de professores formados por complementação pedagógica é uma realidade no país. O trabalho de Freitas (2007, p. 1207) critica a política de formação docente por complementações, mostrando que as alternativas para o enfrentamento da ‘escassez’ de professores, como “licenciaturas paralelas de 540 horas ou ‘aceleradas’ de 120 horas aos bacharéis de qualquer área e as bolsas aos 150 mil estudantes de pós-graduação para atuarem como docentes de escolas públicas, após passarem por ‘treinamento’”, apenas aprofundam o quadro de desprofissionalização pela flexibilização e aligeiramento da formação.

Considera-se, assim, o cenário de formação das professoras participantes da pesquisa como positivo, posto que todas possuem formação plena em Letras, conforme demonstra o Gráfico 1.

Gráfico 1 - Curso de graduação cursado

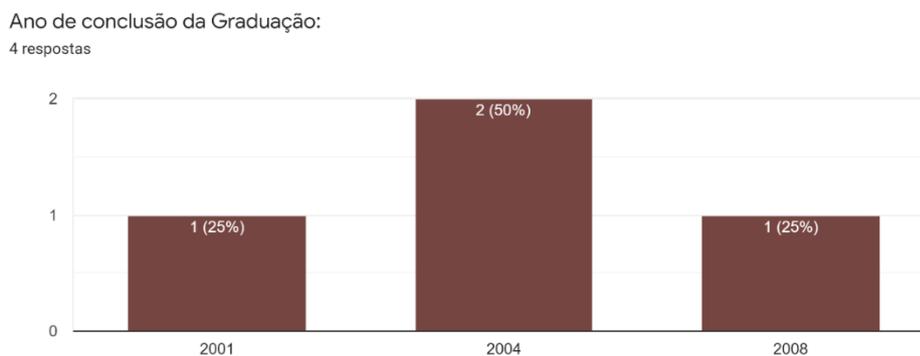
Sua Graduação foi em:
4 respostas



Fonte: resultados do *Google Formulários* desenvolvido pela autora.

Buscou-se saber o tempo de formação das docentes, para fazer paralelos com as postulações oficiais para o ensino da Língua Portuguesa, por meio do questionamento sobre o ano de conclusão da graduação. Todas as informantes finalizaram a formação inicial na primeira década do século XXI, momento posterior à publicação dos PCN e antecedente à da BNCC (Gráfico 2).

Gráfico 2 - Ano de Conclusão da Graduação



Fonte: resultados do *Google Formulários* desenvolvido pela autora.

Tais informações permitem compreender que as discussões sobre os PCN estavam presentes nas universidades durante a formação inicial das professoras, em uma perspectiva latente, visto que a primeira década do século XXI se mostrava o momento ideal para aplicação dos seus pressupostos. Alinhar as propostas do ensino à formação teórica que estavam consolidando não deveria ser, desse modo, tão desafiador; todavia, como aponta Santos (2004, p. 3),

nos cursos de Letras, nem sempre se discute o que é sugerido nos Parâmetros e, por vezes, as Licenciaturas abordam mais questões pedagógicas que linguísticas. Assim, o formando em Letras por vezes não consegue relacionar os conhecimentos teóricos referentes à Linguística e à Língua Portuguesa ao que deve ser ensinado em sala de aula, e o resultado já se conhece: repetem-se velhas e desgastadas fórmulas.

O mesmo ocorre na atualidade com a BNCC: a proposta inovadora demora adentrar o espaço da formação universitária, atrasando também a implementação efetiva na Educação Básica. Ensaios dessa inserção são evidenciados com a proposta da Base Nacional Comum para Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, a qual busca revisar e atualizar o Parecer e a Resolução CNE/CP nº 02/2015 (BRASIL, 2015), considerando as demandas educacionais contemporâneas e as sinalizações da BNCC.

Muitas críticas, no entanto, são tecidas ao discurso salvacionista e à tendência de responsabilização docente manifestada pela Base Nacional Comum para Formação Docente. Conforme apontam Pires e Cardoso (2020), a própria justificativa de criação dessa Base é respaldada nas ‘evidências’ de resultados de pesquisas e estudos nacionais e internacionais sobre o mau desempenho dos alunos brasileiros na Educação Básica, colocando em xeque a qualidade da formação docente e mostrando indícios da crença de que os professores são um dos maiores problemas da aprendizagem. Segundo o documento, diversas políticas da formação e valorização do professor foram desenvolvidas ao longo dos anos, “apesar disto, [...] os níveis de aprendizagem escolar não acompanharam todo esse **esforço**, mesmo **com ampliação significativa de recursos** para todas as etapas da Educação Básica” (BRASIL, 2019, p. 5, grifos nossos). Em síntese, o discurso subjacente é que os agentes governamentais já ofereceram oportunidade e investimento para sanar o problema da formação docente e, se o quadro persiste, a culpa é do professor, a “alavanca **mais importante** para melhorar os resultados dos alunos”.

Para além dessa responsabilização docente, Pires e Cardoso (2020) sinalizam problemas de outras ordens na construção da proposta, como a desconsideração de problemas socioeconômicos que afetam a educação e a tentativa preliminar – após inúmeras críticas, a

versão final não apresentou essas postulações – de inserir uma lógica de formação continuada e progressão de carreira que obedeceria a uma hierarquia: os professores recém-formados compõem o nível Inicial; os ingressados, que apresentam as competências e habilidades mínimas, o nível Probatório; os docentes com carreira mais avançada, o nível Altamente Eficiente; e por fim, os professores mais experientes, de nível mais ‘alto’, compõem o grupo dos Líderes. A distribuição de carga horária proposta à formação inicial do professor também é passível de críticas, visto que relega o espaço para atividades complementares de aprofundamento em Iniciação Científica, Iniciação à docência e extensão e, por conseguinte, minimiza a formação teórica e reflexiva em oposição ao ‘saber-fazer’, o que transforma “docente em um técnico e reproduzidor de pacotes pedagógicos e de práticas estabelecidas em contextos específicos” (p. 85)”.

Nota-se, portanto, que, apesar de uma tentativa para sanar a problemática da formação docente inicial, para Pires e Cardoso (2020), a referida Base Nacional Comum não toca no real problema: a má qualidade da oferta dos cursos de formação do professor. Considerando, contudo, o caráter hodierno da proposta, ainda é cedo para afirmar que o documento não surtirá efeitos na formação inicial dos docentes de Letras. Para tecer análises mais efetivas, é preciso aguardar desdobramentos e aplicações no espaço universitário.

Diante de tais esclarecimentos sobre as atuais ações de redefinição da proposta de formação do professor, compreende-se que a formação continuada é imprescindível para suprir lacunas teóricas e metodológicas evidenciadas na formação inicial. É relevante, então, observar que todas as docentes participantes da pesquisa investiram em cursos de pós-graduação (Gráfico 3) a nível de Especialização *Lato Sensu* (Gráfico 4).

Gráfico 3 - Pós-graduação

Fez algum tipo de Pós-graduação
4 respostas

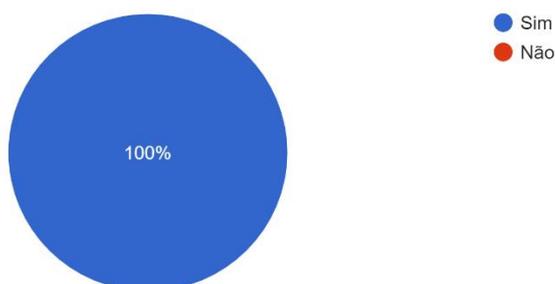


Gráfico 4 - Tipo de Pós-graduação

Se sim, de qual tipo?

4 respostas



Fonte: resultados do *Google Formulários* desenvolvido pela autora.

A escolha por uma formação mais curta, a nível de Especialização, é a mais comum entre os professores, por conta, provavelmente, da carga horária e da disponibilidade. Não se pode esperar que com a má remuneração e o excesso de trabalho (em diferentes turnos e escolas) um grande número de professores venha a se interessar pela formação *stricto sensu*, a qual exige tempo para leitura, estudo e, muitas vezes, dedicação exclusiva. A pesquisa de Neves (2021, p. 31) demonstrou que falta ao professor “condições pessoais (de formação e disponibilidade) e institucionais (de assistência organizada, e da própria adequação ao sistema)”, o que não anula a vontade de acertar e melhorar seu desempenho.

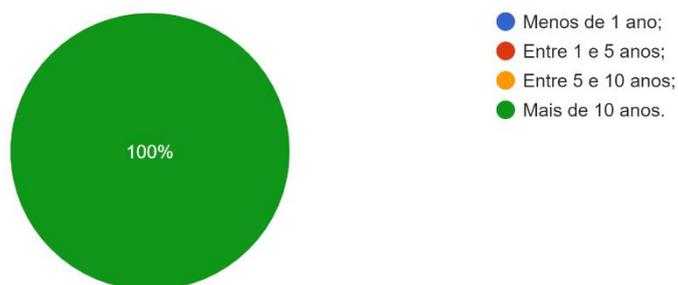
Questionadas sobre a área de concentração das formações adicionais, chama atenção o fato de a maior parte das professoras ter escolhido a área do ensino da língua (portuguesa ou estrangeira): uma professora disse ter feito Especialização em Língua Portuguesa; outra, em Ensino de Língua Portuguesa; uma terceira, em Psicopedagogia Educacional; e a última, em Ensino da Língua Inglesa. Percebe-se, pois, a intenção das professoras de encontrar caminhos para a sua prática pedagógica, já que a pesquisa na área do Ensino pressupõe uma aplicabilidade maior no ambiente escolar.

Para Zabala (1998), há duas formas centrais de desenvolvimento profissional: o conhecimento das variáveis que intervêm na prática e a experiência. No caso da docência, a primeira tem relação com a busca de formação voltada ao ensino, enquanto a segunda está ligada à análise dos procedimentos já desenvolvidos na prática em contraste com as experiências de outros professores. Saber, portanto, o tempo que as professoras lecionam na

etapa do Ensino Fundamental II permite verificar a potencialidade de construção de seus saberes experienciais. O resultado deste questionamento está apresentado no Gráfico 5:

Gráfico 5 - Tempo de atuação no Ensino Fundamental II

Tempo em que leciona no Ensino Fundamental II:
4 respostas



Fonte: resultados do *Google Formulários* desenvolvido pela autora.

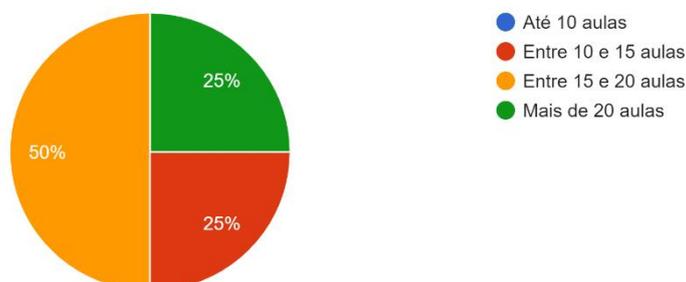
Todas as docentes possuem uma larga experiência nessa etapa do ensino, somando mais de dez anos de atuação, o suficiente para adquirir muitos saberes experienciais. Não se pode, contudo, perder de vista a importância de refletir sobre a prática pedagógica diante das renovações metodológicas, posto que “a melhoria de nossa atividade profissional, passa pela análise do que fazemos, de nossa prática e do contraste com outras práticas” (ZABALA, 1998, p. 13).

O excesso de trabalho e a falta disponibilidade para desenvolver uma formação complementar são fatores comumente descritos por professores como resposta às indagações de ‘por que não continuar estudando?’ (como se o único estudo válido fosse no meio acadêmico). Cabe, nesse viés, observar como é a carga horária de trabalho semanal das participantes da pesquisa (Gráfico 6):

Gráfico 6 - Número de aulas semanais

Quantas aulas semanais, em média, você ministra?

4 respostas



Fonte: resultados do *Google Formulários* desenvolvido pela autora.

Conforme demonstra Gráfico 6, o número de aulas ministradas pelas docentes varia entre 10 e mais de 20 aulas, um número significativo, principalmente quando somado ao tempo destinado à preparação de aulas, elaboração de materiais didáticos, reuniões pedagógicas, preenchimento de documentação escolar etc. Acrescentam-se, ainda, as demais tarefas cotidianas, como cuidado com casa, família e filhos, ainda muito destinadas às mulheres. Essas condições não inviabilizam, mas, em muitos casos, dificultam o investimento na própria formação profissional.

A Lei 11.738/2008, também conhecida como Lei do Piso, foi um importante avanço em direção da ampliação do tempo destinado à formação continuada, visto que, além de determinar a impossibilidade de fixação do vencimento inicial das carreiras do magistério público da Educação Básica, para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais com valor abaixo do piso salarial profissional nacional, postulou, em seu artigo 2º, § 4º, que na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com alunos, sendo, no mínimo, 1/3 da jornada de trabalho destinado às chamadas atividades extraclasse (BRASIL, 2008). Entende-se por ‘atividade extraclasse’ as atividades referentes a estudo, planejamento e avaliação: investimento em formação continuada, participação em cursos de curta duração, planejamento de aulas, correção de provas, redações, acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem etc.

Um estudo desta lei, desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) e publicado pelo Conselho Nacional de Educação – Consed, explicita que a destinação desse tempo da jornada de trabalho para atividades extraclasse não esgota a questão e a necessidade de

reivindicações mais específicas as necessidades reais do professor brasileiro, quanto à composição da jornada de trabalho. Considera, no entanto, que se trata de um “inegável avanço” e uma “grande contribuição ao processo de valorização dos profissionais do magistério e de melhoria da qualidade de ensino” (MEC, [2011], p. 10)

Sobre isso, Imbernón (2010, p. 9) indica que “não podemos separar a formação do contexto de trabalho, porque nos enganaríamos em nosso discurso. [...] O contexto condicionará as práticas formadoras, bem como sua repercussão nos professores, e, sem dúvida, na inovação e na mudança”. A valorização profissional da docência emerge como alternativa à problemática, visto que é responsabilidade dos órgãos educacionais promover ofertas de formação continuada aos professores, considerando a grande dificuldade da busca autônoma por essas oportunidades em momentos de contraturno.

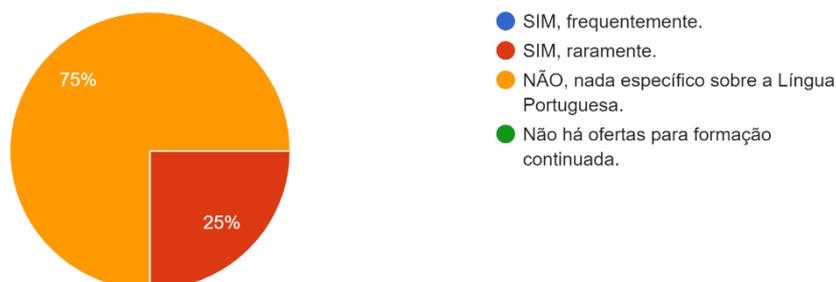
Interessante frisar que as formações não devem ser feitas com a intenção pura e simples de cumprir uma exigência educacional. Para Imbernón (2010), os espaços de formação são tradicionalmente construídos no intuito de atualizar e culturalizar os professores em conhecimentos de qualquer denominação, ou seja, de áreas gerais com pouca aplicabilidade aos contextos reais. O autor defende, contudo, que “a formação continuada dos professores, mais que atualizá-los, deve ser capaz de criar espaços de formação, de pesquisa, de inovação, de imaginação, etc., e os formadores de professores devem saber criar tais espaços para passarem do ensinar ao aprender” (p. 11).

Quanto à oferta de formação continuada pela rede em que trabalham, três docentes afirmaram ‘não haver’ e uma ‘haver raramente’ formações específicas na área da Língua Portuguesa (Gráfico 7), permitindo supor que uma das docentes atua em uma escola diferente e não compreendeu a pergunta feita especificamente sobre a rede municipal:

Gráfico 7 - Formação continuada na área de Língua Portuguesa

Na rede de ensino que você trabalha há ofertas de formação continuada na área da Língua Portuguesa?

4 respostas



Fonte: resultados do *Google Formulários* desenvolvido pela autora.

De acordo com Alferes e Mainardes (2011, p. 5), as discussões em torno da importância da formação continuada levaram à adoção de diversas concepções, de modo que as instâncias educacionais passaram a desenvolver uma

formação sem diagnosticar interesses do professor e sim de acordo com as políticas governamentais vigentes e com o que as equipes técnicas julgam ser a necessidade de professores e escolas. Esta concepção centralizadora, não dá condições de reflexão e discussão sobre questões pertinentes aos problemas enfrentados nas escolas.

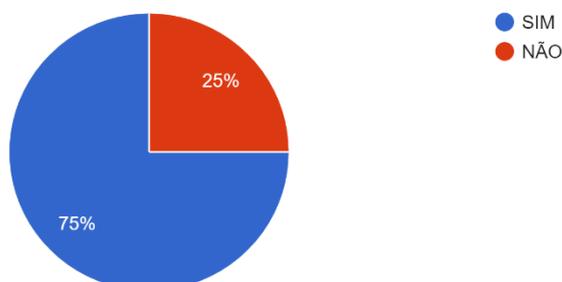
Tal constatação reforça a tese de que as formações não buscam o aperfeiçoamento da prática educativa ou o desenvolvimento de atividades centralizadas por área do conhecimento. São formações gerais, que desconsideram os contextos, as especificidades e os problemas recorrentes em cada disciplina. Assim, resta aos professores buscarem, de forma autônoma, formações curtas para suprir necessidades pontuais, como entender determinada orientação metodológica ou aprender práticas aplicáveis a sua atuação profissional.

Sobre a busca por formação continuada, 3 das 4 professoras disseram investir nessas práticas (Gráfico 8), por meio de: “Cursos e minicursos de extensão”; “Cursos” e “Área de estudo focada nas características do processo de aprendizagem humana”.

Gráfico 8 - Formação Complementar

Você costuma investir em formação complementar?

4 respostas



Fonte: resultados do *Google Formulários* desenvolvido pela autora.

A docente que afirmou não investir em formação, justificou apontando “falta de recursos financeiros e falta de tempo hábil para dedicação”, fatores que reforçam a importância de construir um “sistema educacional democrático, não seletivo e não excludente” (ALFERES; MAINARDES, 2011, p. 9), que leve em consideração, no que tange à formação continuada, outras dimensões do exercício profissional, como condições de trabalho, recursos disponíveis, carreira e salário.

Em resumo, destaca-se a visão de Gatti (2003, p. 201) sobre a formação continuada:

para que mudanças em concepções e práticas educacionais de professores ocorram, é necessário que os programas que visam a inovações educacionais, aperfeiçoamentos, atualizações tenham um entrelaçamento concreto com a ambiência psicossocial em que esses profissionais trabalham e vivem.

Tomando por base tais informações acerca da formação inicial e continuada dos sujeitos de pesquisa, apresenta-se, na próxima subseção, a análise das respostas relacionadas ao ensino da Língua Portuguesa e à prática da AL.

3.2.2 Sob a ótica do ensino da Língua Portuguesa

A análise de questionamentos discursivos sobre o ensino de Língua Portuguesa e a prática de AL mostrou-se relevante para entender a abordagem pedagógica das docentes participantes da pesquisa. O *Questionamento 1* é uma pergunta para a qual todo professor de português deveria ter respostas claras e inequívocas: “*Qual deve ser o objetivo do ensino da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II?*”. Apesar disso, as respostas das professoras

participantes mostram-se vagas e com algumas inconsistências diante do esperado para o ensino da língua:

Resposta 1: *“O desenvolvimento humano, por meio do desenvolvimento da competência discursiva para o exercício de cidadania”*.

Resposta 2: *“Formar cidadãos conscientes de seus atos, que saibam questionar e opinar sobre diversos assuntos”*.

Resposta 3: *“Preparar o aluno para sua escolha pessoal e profissional”*.

Resposta 4: *“Reconhecer a importância da leitura na Língua Portuguesa; identificar as dificuldades dos alunos e observar as práticas de escrita”*.¹⁰

No Resposta 1, percebe-se uma forte influência das leituras de documentos norteadores, como a menção ao desenvolvimento da ‘competência discursiva’ para ‘exercício da cidadania’, proposição semelhante ao texto dos PCN:

espera-se que o aluno amplie o **domínio ativo do discurso** nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no **exercício da cidadania** (BRASIL, 1998, p. 32, grifos nossos).

A formação de alunos questionadores, com capacidade crítica para opinar sobre assuntos de diferentes searas é o foco da Resposta 2. Também se observa uma inclinação à proposta dos PCN para ampliação da ‘participação social no exercício da cidadania’.

A Resposta 3, por sua vez, é um pouco mais restrita: o ensino da língua serve apenas para preparar o aluno para o mundo do trabalho, para as escolhas da ‘vida pessoal e profissional’. Ainda que a linguagem tenha um papel determinante nesse processo, reduzir os objetivos do ensino a tal preparação é conferir-lhe um caráter pragmático e utilitarista, resquícios de períodos passados (como as décadas de 1960 e 1970), em que a concepção de língua como instrumento de comunicação prevalecia nas abordagens escolares. Acredita-se, porém, que esse tipo de resposta também pode ser influenciado por interpretações confusas de trechos dos documentos norteadores e de discursos subjacentes, visto que, nos PCN, o “reconhecimento de que o domínio da linguagem oral e escrita pode oferecer ao sujeito melhores possibilidades de acesso ao trabalho” (BRASIL, 1998, p. 64) é apresentado como um dos valores e atitudes advindos das práticas de linguagem, mas não como um objetivo central.

¹⁰ As respostas foram transcritas literalmente do formulário para o texto, sob pena de não alterar o sentido pretendido pelas professoras. As incorreções gramaticais e linguísticas são, portanto, previamente justificadas.

Por fim, a Resposta 4 indica prioridade aos eixos de leitura e de escrita, uma tendência na abordagem do ensino de Língua Portuguesa para marcar o afastamento dos conteúdos linguísticos e, conseqüentemente, da vinculação ao ensino tradicional, como já constatado na pesquisa de Leal, Brandão e Silva (2016).

Ademais, a construção discursiva da resposta indica visões superficiais do trabalho com a Língua Portuguesa: a escolha de verbos que não ultrapassam ‘reconhecimento’, ‘identificação’ e ‘observação’, aparentemente intuitiva, denota a capacidade de muitos professores para fazer diagnósticos dos problemas, mas pouca habilidade para mobilizar ações de superação. Para Zabala (1998), apesar da grande imprescindibilidade dos propósitos mais amplos estabelecidos como objetivos educacionais – os quais incluem as ações mencionadas pela professora: reconhecer, identificar, observar, analisar etc. –, no espaço da aula, é preciso buscar instrumentos mais definidos para caracterizar a prática, que busquem potencializar a aprendizagem e levar o aluno de um ponto do conhecimento a outro.

Em síntese, as respostas das docentes para o *Questionamento 1* atendem parcialmente às expectativas de objetivos possíveis para o ensino de Língua Portuguesa na ótica dos estudos linguísticos mais recentes, com menções rasas e superficiais à construção da competência discursiva/comunicativa. Mesmo com a forte tendência de mobilizar discursos prévios, como o dos PCN, as respostas não se aproximam fortemente do objetivo mais atualizado para o ensino da Língua Portuguesa, apresentado pela BNCC:

proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (BRASIL, 2018, p 67-68).

No *Questionamento 2 – O que, na sua opinião, não pode faltar em uma aula de Língua Portuguesa?* –, entretanto, é possível identificar respostas que se coadunam ao texto da BNCC. A pergunta surge da necessidade de verificar a opinião exata das professoras sobre o que julgam imprescindível no ensino da língua e as respostas obtidas estão apresentadas a seguir.

Resposta 1: “*Práticas de linguagem diversificadas*”.

Resposta 2: “*Interpretação*”.

Resposta 3: “*Em uma aula de Língua Portuguesa não podemos deixar de ensinar ao aluno a ser crítico, a interpretar texto e não podemos deixar de lado também, a gramática*”.

Resposta 4: “*Criatividade e modernidade dentro de infinitas possibilidades*”.

Em oposição às respostas anteriores, surgem agora afirmativas mais consoantes ao discurso da Base, uma vez que a professora da Resposta 1 aponta ser imprescindível ‘diversificar as práticas de linguagem’, a mesma que, no *Questionamento 1*, sinalizou a necessidade de desenvolver a ‘competência discursiva’. De fato, esses conceitos estão intrinsecamente associados: só se desenvolve a competência discursiva por meio de práticas de linguagem diversificadas, manifestadas em diferentes situações de interação social.

Diante da vagueza manifestada pela Resposta 2, torna-se complexo fazer qualquer tipo de análise. A docente não menciona a que tipo de interpretação se refere: seriam exercícios de interpretação de texto? Se sim, não seria muito restrito para o trabalho com a linguagem? Apenas com essas informações, é difícil tecer qualquer tipo de consideração que não pareça subjetividade da autora.

Na Resposta 3, por outro lado, transparece o cuidado da professora para responder atentamente ao que fora questionado, mobilizando três tópicos interessantes à análise: ‘criticidade’, ‘interpretação de texto’ e a ‘gramática’. Para a docente, nas aulas de português, o aluno precisa construir uma visão crítica das coisas ao seu redor, o que se coaduna à BNCC no intento de possibilitar participação significativa e crítica nas práticas de linguagem.

Ao mencionar a relevância da interpretação de texto, a professora alude, por consequência, à tarefa de ler de textos para responder a perguntas posteriores a respeito de seu conteúdo temático e composicional, prática duramente criticada quando os questionamentos são alusões superficiais ao conteúdo lido, desprezando-se a necessidade de mobilizar habilidades cognitivas mais complexas na compreensão. Como, no entanto, a própria professora chama atenção para a questão da criticidade, acredita-se que privilegiará atividades pautadas no que Antunes (2003, p. 82) define como leitura crítica, que levam “o aluno a perceber que nenhum texto é neutro, que por trás das palavras mais simples, das afirmações mais triviais, existe uma visão de mundo, um modo de ver as coisas, uma crença”.

Em acréscimo, a professora considera a importância de ‘não deixar de lado’ a gramática, tratando os conhecimentos linguísticos como parte indispensável no ensino de Língua Portuguesa, visão coerente, uma vez que excluir a gramática das salas de aula não é o que se pretende com as discussões atuais. Reconhecer sua presença nas aulas de português garante que não se cometa o erro de relegar os tópicos linguísticos, mas é preciso tomar cuidados para não tratar esse eixo do ensino como uma coisa ‘a mais’, ‘à parte’, ‘exterior’ às demais práticas de linguagem. Assume-se, portanto, concordância com a resposta da professora, seguindo a ótica de Franchi (1987, p. 43):

a crítica às atividades gramaticais nas escolas somente é válida para quem continua concebendo a gramática de um modo estreito e restrito ou para quem a pratica em exercícios escolares em que estão em jogo somente questões de segmentação, descoberta de traços categoriais, classificações e nomenclatura.

A Resposta 4 indica uma tendência comum na educação contemporânea: buscar inovação em práticas criativas e modernas. As postulações da BNCC para o trabalho com práticas de linguagem ligadas ao mundo tecnológico reforçaram essa postura e muitos professores, mesmo com dificuldades para fazer o básico, procuram ‘inovar’ em suas aulas, acreditando que isso levará a melhores índices de aprendizagem. Para falar de criatividade, deve-se lembrar que não adianta mudar o método, se os objetivos forem superficiais, e, recorrendo mais uma vez a Franchi (1987), compreender que o comportamento divergente – entendido como práticas originais, que rompem com padrões e estabelecem novos e surpreendentes sistemas de referência – ainda que seja um comportamento criativo, quando reduzido em si mesmo, limita e dificulta a ação pedagógica que se pretenda criativa.

Nos capítulos anteriores, evidenciou-se que muitos professores apresentam dificuldades para o trabalho adequado com a Língua Portuguesa, o que leva ao *Questionamento 3*: “*O que você julga mais difícil trabalhar nas aulas de Língua Portuguesa?*”. Destacam-se as respostas encontradas:

Resposta 1: “*A escrita*”.

Resposta 2: “*Regras gramaticais, pois muitos alunos não gostam*”.

Resposta 3: “*Verbos*”.

Resposta 4: “*Possibilidades diferentes, pois não podemos relacionar somente os recursos didáticos que escolhemos. Precisamos avaliar nossos métodos para que sejamos equilibrados no ENSINAR Português desprezando que o aluno é proprietário da língua e que a ela recorre em momentos de interação seria desprezar a própria inteligência do aluno*”.

A Resposta 1, apesar de apresentar certa vagueza, demonstra que a professora tem dificuldades para desenvolver a competência escritora nos alunos. Geraldi (2011, p. 58) já sinalizava que o exercício de redação é visto como “um martírio não só para os alunos, mas também para os professores”, porque estes, muitas vezes, sentem a decepção de receber textos mal redigidos e, ao fazerem correções, não sentem entusiasmo por parte desses para aperfeiçoar a escrita. Encontra-se, desse modo, um motivo para evitar práticas de escrita desprovidas de função social: o aluno não pode achar que está escrevendo apenas para o professor, para receber uma nota. O trabalho com produção textual na escola deve pautar-se em “uma visão interacional e reflexiva do ensino da língua, das competências comunicativas,

da língua em seu funcionamento a partir das condições de produção e recepção” (SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2020, p. 99).

As Respostas 2 e 3 foram construídas em perspectivas diferentes – uma mais geral (‘regras gramaticais’) e outra mais específica (‘verbos’) –, mas a dificuldade está centrada em um ponto comum: os tópicos gramaticais. Ensiná-los é um desafio, porque ‘os alunos não gostam’; e não gostam por qual razão? Porque talvez não vejam sentido na aprendizagem de ‘regras gramaticais’ ou porque não encontram motivos plausíveis para decorar listas de nomenclaturas. Ao pensarmos nos objetivos propostos ao ensino da língua, não há nada que, de fato, justifique esse tipo de abordagem na Educação Básica.

Ensinar a gramática por meio de um viés normativo contribui para que se criem bloqueios com relação a essa prática: a metalinguagem não pode ter um fim em si mesma, o ensino da língua não se pode resumir ao ensino de regras. Uchôa (2016, p. 84) defende a presença de uma abordagem metalinguística em sala de aula, não para o ensino de ‘regras’, mas para familiarizar o educando com o meio ou o instrumento que o permite “falar da língua de maneira mais sintética, através de termos referentes a conceitos e procedimentos gramaticais”. O autor segue, pois, a esteira de Franchi (1987): o conhecimento das regras e normas só faz sentido para permitir que o aluno fale da linguagem, descrevendo-a em um quadro nocional, intuitivo ou teórico. A superação das dificuldades apresentadas pelas professoras, portanto, requer uma revisão da abordagem gramatical escolhida, privilegiando práticas de AL que possam conferir sentido à aprendizagem dos tópicos linguísticos.

A Resposta 4, por sua parte, mostra os impasses da professora para colocar em prática as orientações atuais para o ensino da língua, uma vez que sua maior dificuldade é encontrar ‘possibilidades diferentes’, indo além dos recursos didáticos escolhidos. Não é possível dizer com certeza a quais recursos a docente se refere, mas é inegável a intenção de superar práticas inadequadas, que possam ‘desprezar a *inteligência* do aluno’, ou seja, sua competência discursiva. Além disso, ela ainda menciona a relevância ‘avaliar métodos’, uma postura positiva da professora frente a sua prática pedagógica, ainda que se mostre confusa com relação a alguns termos e conceitos, pois é preciso incitar a capacidade crítica dos professores para que reconheçam a importância de refletir sobre as abordagens escolhidas.

Nos capítulos anteriores, chamou-se a atenção para o papel do livro didático nas aulas de português: quando utilizados como únicos materiais das aulas de português, os livros, que apresentam lacunas teórico-metodológicas e nem sempre estão em consonância com os documentos norteadores da educação, conduzem professores à mera reprodução. Por isso, o

Questionamento 4 – “*Você costuma utilizar o livro didático?*” – diz respeito a esse ponto e as respostas estão apresentadas no Gráfico 9.

Gráfico 9 - Uso do Livro Didático



Fonte: resultados do *Google Formulários* desenvolvido pela autora.

Dentre as quatro docentes entrevistadas, apenas uma afirma não ter o livro didático como objeto de trabalho. As justificativas para utilizar ou não esse material são o cerne do *Questionamento 5* – “*Justifique a pergunta anterior (por que utiliza ou por que não utiliza o livro didático?)*” –, a qual obteve as seguintes respostas:

Resposta 1: Utiliza – “*Por sua relevância e por ser um dos escassos instrumentos disponíveis na rede pública de ensino*”.

Resposta 2: Utiliza – “*Facilita a organização dos conteúdos, mas é necessário que sejam trabalhadas atividades complementares*”.

Resposta 3: Utiliza – “*O livro didático serve como apoio para sabermos a sequência do que deve ser ensinado*”.

Resposta 4: Não utiliza – “*O livro didático fielmente utilizado não constitui no processo de ensino-aprendizagem um resultado tão positivo quanto as aulas com adaptações utilizando outras ferramentas de ensino*”.

Na Resposta 1, observa-se uma reclamação velada da docente acerca dos instrumentos disponíveis na rede pública de ensino: por não haver muitas opções, o livro didático é o que apresenta maior relevância. A falta de acesso a laboratórios de estudo e de pesquisa, bibliotecas de qualidade, diferentes espaços de interação etc. é uma realidade das escolas públicas brasileiras. As condições de infraestrutura limitam as práticas pedagógicas às quatro paredes da sala de aula, e o professor, sem muitos recursos e opções, concentra-se nas atividades propostas pelo livro didático. Como esperar nessas condições, por exemplo, como preconiza a BNCC, a produção de textos multissemióticos e multimidiáticos, com uso de

ferramentas digitais? Propostas assim revelam o verdadeiro desconhecimento da realidade desigual acentuada no ensino público.

A facilidade para ‘organização dos conteúdos’ também é apontada por outra docente, na Resposta 2, como justificativa para o uso do livro didático. Ela ressalta, porém, a importância de utilizar ‘atividades complementares’, mas não destaca o motivo pelos quais essas atividades precisam ser trabalhadas: para preencher tempo das aulas? Para atender ao currículo? Para dar conta das inconsistências do livro didático? Muitas razões se poderiam associar a essa necessidade de complementação, mas a intenção da professora de ir além dos materiais oferecidos evidencia uma postura que transcende a simples reprodução.

Problemática é a Resposta 3, a qual não apresenta outra justificativa para o uso do livro além de ‘saber a sequência’ dos conteúdos, função que não cabe ao manual didático. Para isso, existem os currículos estaduais/municipais, desenvolvidos em consonância com a BNCC para nortear o professor na construção de seu planejamento de ensino. Usar o livro didático para decidir a sequenciação dos conteúdos é adotá-lo como único referencial para a prática pedagógica, ignorando as demais orientações metodológicas. Muito mais que um facilitador do trabalho docente, no caso, o livro é o pilar único de sustentação das aulas.

A Resposta 4, por outro lado, apresenta a justificativa da docente que afirma não utilizar o livro didático. Para ela, quando o livro é ‘fielmente’ utilizado, os resultados do processo de ensino-aprendizagem não são tão positivos quanto com as ‘adaptações’ e outras ‘ferramentas de ensino’. É possível dizer, assim, que essa professora está atenta às formas de extrapolar os limites do livro didático para contribuir à aprendizagem dos alunos, em conformidade com as postulações de Bonini e Yano (2018): a formação docente deve oferecer possibilidades para que o professor vá além do roteiro preestabelecido e trabalhe com o material de forma emancipadora, sem transformá-lo em um limitador de práticas e conteúdos.

O *Questionamento 6* – “Qual o nível de importância do ensino de gramática na sala de aula?” – abre a série de perguntas sobre o objeto de estudo desta dissertação: a prática da AL. As respostas para essa indagação estão destacadas a seguir:

Resposta 1: “*Para mim, é muito importante o ensino de gramática em sala de aula, particularmente, como reflexão de uso e para o uso da língua.*”

Resposta 2: “*É muito importante, pois a gramática é o alicerce da Língua Portuguesa.*”

Resposta 3: “*Muito importante.*”

Resposta 4: “*O ensino da gramática ocupa um espaço importante durante as minhas aulas, porém menos normativa como antes. A língua a todo momento está se modificando mas a importância do ensino da gramática continua viva porque o aluno*

deve ser preparado para reconhecer e utilizar a língua de forma adequada a diferentes conceitos.”

Nota-se um consenso entre as respostas das docentes: todas consideram o ensino da gramática de grande importância para o ensino da Língua Portuguesa. Dentre as justificativas, uma professora afirma que esse ensino só faz sentido em uma perspectiva de ‘reflexão do uso e para o uso’; outra, afirma que a gramática de suas aulas é ‘menos normativa’, mas seu ensino é imprescindível para que o aluno reconheça e utilize a língua adequadamente.

Diante do exposto, é possível dizer que as docentes entrevistadas não possuem uma atitude negativa com relação à gramática, mas suas justificativas evidenciam a necessidade de afastamento da concepção tradicional desse ensino. Para entender melhor como se dá a abordagem gramatical nas aulas das docentes entrevistadas, formulou-se o *Questionamento 7* - “*Como você organiza o trabalho com a língua (gramática) durante a semana? Aponte se há dia específico, o método e recurso utilizadas.*”, cujas respostas estão apresentadas a seguir:

Resposta 1: “*O ensino de gramática surge conforme a necessidade, no contexto das aulas.*”

Resposta 2: “*A língua costuma ser trabalhada contextualizada, descobrindo as regras de acordo com o seu uso; umas três vezes na semana.*”

Resposta 3: “*Contextualizando a gramática ao texto.*”

Resposta 4: “*Há uma enorme dificuldade em inovar a didática nesse campo, por isso a Gramática contextualizada é tão utilizada nas aulas sem momentos específicos.*”

Mais uma vez, há um consenso entre as respostas: a ideia de gramática ‘contextualizada’ surge como explicação para o modo de trabalho com os tópicos linguísticos. Na verdade, muitos professores cristalizaram a ideia de que ‘contextualizar’ a gramática é a solução para a abordagem gramatical, mas nem todos conseguem compreender efetivamente o significado de contextualização. Diante das orientações dos documentos oficiais, com a inserção das teorias de gêneros e o estabelecimento do texto como objeto de ensino, muitos professores se perguntaram sobre o que fazer com a gramática: “Como aderir às novas propostas sem largar as antigas concepções e práticas de exploração da gramática?” Em busca de soluções facilitadas, juntou-se o ‘texto’ à ‘gramática’, em exercícios em que este “servia apenas de material de onde se haviam de retirar palavras e frases, para serem analisadas sob as velhas perspectivas morfosintáticas de antes” (ANTUNES, 2014, p. 42).

É difícil, desse modo, afirmar que as docentes responderam ao questionamento com consciência acerca da expressão ‘gramática contextualizada’, mas as motivações apresentadas para a abordagem gramatical nas aulas (‘conforme a necessidade’, ‘sem momentos

específicos’) levam à interpretação de que práticas de AL podem estar surgindo a partir das atividades de leitura e de produção de texto. Na Resposta 4, por outro lado, revela-se um desabafo acerca da dificuldade de ‘inovar a didática nesse campo’, motivo pelo qual a ‘gramática contextualizada é tão utilizada’. Diante dessas dificuldades, será mesmo que a concepção adotada para o termo ‘contextualização’ é a que se aproxima dos pressupostos da AL?

Buscando investigar melhor esses pontos, no *Questionamento 8* perguntou-se às professoras: “*Como você utiliza textos nas aulas? Qual critério considera para os escolher?*”. As respostas obtidas estão descritas a seguir.

Resposta 1: “*Em todas as aulas, como forma de materializar o objeto de estudo: a língua. A seleção é feita, na maioria das vezes, em consonância com os gêneros prescritos no currículo.*”

Resposta 2: “*Os textos são um importante instrumento de aprendizagem, por isso são usados para interpretação umas duas vezes na semana no mínimo. Os critérios para escolha são a idade dos alunos, interesse dos mesmos e assunto atual.*”

Resposta 3: “*Escolho o texto de acordo com o gênero que está sendo estudado.*”

Resposta 4: “*Os textos são escolhidos de acordo com a realidade de cada turma estabelecendo uma linguagem atrativa seguida de uma comunicação coletiva após a leitura individual em voz aula.*”

A Resposta 1 mostra-se parcialmente satisfatória quanto ao que se espera do ensino de Língua Portuguesa na atualidade: os textos materializam as práticas de linguagem e, a partir desses construtos, pode-se compreender melhor os tópicos linguísticos. Quanto à seleção, a professora afirma seguir os gêneros prescritos no currículo, uma postura adequada desde que considere a importância de filtrar as orientações, mostrando aos alunos a diversidade de gêneros, mas enfatizando um ou outro a depender do objetivo proposto. De acordo com Abreu (2020, p. 719), essa é a tarefa dos professores da Educação Básica: organizar o currículo programático e os gêneros apresentados, pautando-se em “características linguístico-discursivas que distanciam os gêneros entre si e os aproximam também”.

Já a Resposta 2 revela alguns equívocos na compreensão da proposta para o ensino a partir dos textos: a docente afirma utilizá-los ‘para interpretação’ e os critérios de escolha são a ‘idade’ e o ‘interesse’ dos alunos e a atualidade do tema. Se o texto assume centralidade no trabalho com a Língua Portuguesa, utilizá-lo apenas em atividades de interpretação – em qualquer um dos sentidos desse termo – não seria minimizar sua potencialidade? Os parâmetros para a escolha dos textos também não consideram o viés pedagógico, apenas subjetividades que levam à crença de que este ou aquele texto seria mais ou menos

‘interessante’ aos alunos. Diante dessas observações, é possível dizer que a docente possui dificuldades para compreender e efetivar a proposta de ensino por meio dos textos.

Considera-se a Resposta 3 um pouco vaga para análises a respeito da compreensão da teoria dos gêneros, mas se a professora escolhe os textos levando em conta o ‘gênero estudado’ e, anteriormente, afirma usar o livro didático como parâmetro para sequenciação de conteúdos, pode-se dizer que sua abordagem é também moldada pelo livro didático. A falta de formação teórica e metodológica pode ser apontada como hipótese para a insegurança da docente na escolha de gêneros adequados à realidade escolar e ao perfil das turmas, preferindo seguir fielmente as prescrições dos manuais.

Por fim, na Resposta 4, a professora revela uma seleção de textos pautada na realidade de cada turma, ou seja, na bagagem cultural, social e linguística desses alunos. Logo, os textos devem revelar ‘linguagem atrativa’ e o trabalho procede com práticas de leitura denominadas ‘comunicação coletiva’ e ‘leitura individual’. Sobre tais práticas, supõem-se leituras compartilhadas, seguidas de leitura individual. Ainda que a resposta não seja muito reveladora sobre a abordagem da docente, entende-se que a perspectiva mencionada engendra o trabalho no eixo da Leitura.

Para entender, portanto, o porquê alguns eixos são privilegiados no trabalho com a Língua Portuguesa, o *Questionamento 9* versa sobre o conhecimento da proposta de integração: “*Como você faz para trabalhar Leitura, Produção de Textos, Oralidade e Análise Linguística? Conhece a proposta de integração desses eixos?*”. As seguintes afirmativas foram apresentadas como respostas:

Resposta 1: “*Na rede em foco, não há unidade de trabalho entre Produção de Texto e os outros eixos, entretanto, muitas vezes, proponho questões discursivas ou de reelaboração dos gêneros em estudo. Sim. Conheço. Propõe-se que sejam trabalhados conjuntamente os eixos de uso e o eixo de reflexão.*”

Resposta 2: “*Sim. Acho muito importante esta integração dos eixos, pois ajuda na compreensão por parte dos alunos.*”

Resposta 3: “*A proposta de integração é muito boa, mas nem sempre conseguimos utilizar. Tento trabalhar de acordo com o nível da turma, pois nem sempre conseguimos atingir o nível esperado.*”

Resposta 4: “*Buscando relacionar todos os eixos no processo de ensino-aprendizagem. Sim.*”

O conhecimento da proposta de integração dos eixos do ensino de Língua Portuguesa é consensual entre as docentes: todas afirmam ter ciência da importância dessa integração e dos benefícios trazidos à aprendizagem da língua.

A Rede Municipal de Educação de Pirapetinga – MG é regida pelos referenciais curriculares do estado, o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), homologado em 2018, seguindo a perspectiva de reformulação curricular para levar a BNCC às salas de aula. Nesse sentido, a proposta é consoante à Base em todas as suas concepções teórico-metodológicas, inclusive a de integração dos eixos do ensino:

As práticas das aulas de Língua Portuguesa devem buscar **articular competência de uso da língua com a competência de reflexão sobre o texto que a concretizou**, analisando-o em suas dimensões discursivas ou interativas, semântica e formal. Essas práticas, **já instituídas na BNCC**, consistem em **práticas de linguagem nos quatro eixos/ práticas de linguagem**: leitura/escuta; produção (escrita, oral e multissemiótica); oralidade; análise linguística/semiótica (MINAS GERAIS, 2018, p. 220).

Diante disso, o ensino da língua deveria seguir as orientações curriculares e se desenvolver de forma integrada, mas na rede municipal há uma divisão do componente de Língua Portuguesa em aulas específicas de Português e de Redação, na maioria das vezes, com professores distintos para cada uma das ‘disciplinas’. Assim, o trabalho com a Produção Textual fica desarticulado dos demais eixos, um desafio para fazer valer as proposições atuais para o ensino de Língua Portuguesa. Tal realidade é mencionada pela docente na Resposta 1: *‘não há unidade de trabalho entre Produção de Texto e os outros eixos’*, fato que leva à busca por estratégias alternativas, como preferência por ‘questões discursivas’, em que a escrita do aluno pode ser observada, ou práticas de ‘reelaboração dos gêneros em estudo’, interpretadas como tentativas de retextualização ou refacção de textos.

Não há como afirmar os reais motivos para a existência dessa divisão, mesmo após os novos referenciais curriculares já estarem em consonância com a BNCC, mas não se pode deixar de apontar o quão problemática é para o ensino da Língua Portuguesa, uma vez que contraria o pressuposto de que a análise da língua deve partir de textos escritos pelos próprios alunos. A busca por alternativas pedagógicas mostra o incômodo da docente frente a essa divisão curricular, um entrave para o desenvolvimento de propostas adequadas à formação da competência comunicativa dos alunos.

A Resposta 3 reforça o teor de que a divisão de disciplinas em Português e Redação é fator de impedimento para a integração dos eixos: a professora afirma ser uma boa proposta, apesar de nem sempre conseguir utilizar. Outro ponto de destaque nessa resposta é a afirmação de que, para levar à prática esse tipo de trabalho integrado, ela tenta seguir o ‘nível da turma’, o qual nem sempre está de acordo com o ‘nível esperado’. Emergem, portanto, alguns questionamentos: como medir o nível da turma? O que seria o nível esperado?

Esperado por quem? Pelas instâncias educacionais nas avaliações em larga escala? Pelo próprio referencial curricular? Pela escola, pela família ou pela sociedade? Ou pelo próprio professor? Muitas são as dúvidas diante dessa asserção, sendo possível constatar: o professor está sempre tentando responder a demandas impostas ao ensino por órgãos externos ou internos. A cobrança por ‘resultados’ leva o docente a adotar caminhos que considera mais fáceis, de acordo com a sua experiência, para o ‘nível’ desta ou daquela turma, contrariando, muitas vezes, as proposições e orientações dos documentos norteadores.

Nas Repostas 2 e 4, apesar de as docentes demonstrarem conhecimento e reforçarem a importância da proposta, oferecem justificativas muito vagas – ‘ajuda na compreensão’ (ajuda como? Na compreensão de que?); ‘buscando relacionar todos os eixos’ (relacionar como? A partir de quais práticas e técnicas?) –, impedindo análises profundas sobre como colocam (e se, de fato, colocam) a perspectiva de integração de eixos em prática.

O *Questionamento 10* centrou-se no conhecimento do termo AL e da compreensão de seu significado: “*Você conhece o termo Análise Linguística? Se sim, poderia definir o que entende desse conceito?*”. Destacam-se as respostas das docentes:

Resposta 1: “*Sim. Trata-se do estudo, da reflexão sobre o uso da língua. Mais especificamente, segundo a proposta da BNCC a análise linguística deve se dar no percurso USO-REFLEXÃO-USO*”.

Resposta 2: “*Sim. Análise linguística é a prática de decomposição de uma língua com o objetivo de compreender seus traços distintos*”.

Resposta 3: “*Sim. É vc compreender os traços distintos de uma língua*”.

Resposta 4: “*Sim. A Análise Linguística refere-se as práticas de estudo linguístico, ou seja, trata-se de um conceito próprio de estudo científico da língua, a respeito de suas diversas unidades*”.

Se no *Questionamento 8* todas as professoras afirmaram conhecer a proposta de integração de eixos, já era previsto o conhecimento o termo AL, mas buscou-se verificar quão clara era a conceituação pedagógica dessa prática para as docentes. Percebe-se, pois, que a Resposta 1 é a que melhor se aproxima das definições de AL no âmbito do ensino, principalmente porque a professora embasa sua justificativa na proposta da BNCC: reflexão sobre os usos da língua.

A proximidade das Respostas 2 e 3 merece atenção, posto que não estão diretamente associadas à concepção de AL para o ensino. Bezerra e Reinaldo (2013) sinalizam que a expressão AL associa-se a duas práticas de estudo: (i) ao ato de descrever, explicar, interpretar aspectos da língua, uma abordagem teórica que, de fato, pode vir ‘decompor a língua’ para ‘compreender seus traços distintos’; (2) e à perspectiva de descrição com fins

didáticos, a qual perpassa as propostas curriculares e é instituída como eixo do ensino de Língua Portuguesa. Esperava-se, portanto, que essa última fosse a conceituação de maior conhecimento das professoras, pois, desde a formulação dos PCN, a expressão AL passou a ser “encontrada nas produções acadêmicas dirigidas à formação do professor da Educação Básica e no discurso do próprio professor, remetendo a conceitos variados: [...] sinônimo de ‘conhecimentos gramaticais’, [...] de ‘conhecimentos linguísticos’ e [...] de ‘normas’” (BEZERRA; REINALDO, 2013, p. 33).

A surpresa com familiaridade entre as respostas supracitadas motivou uma pesquisa no motor de buscas *Google*, utilizando-se como termo a pergunta feita às docentes, e a primeira definição apresentada é exatamente “[AL] é a prática de decomposição de uma língua para compreender seus traços distintos”. Subentende-se, portanto, que as professoras, ao não conseguirem definir um termo sob o qual afirmaram conhecimento, recorreram a uma busca rápida na internet, sem muitas reflexões sobre os significados da expressão, para atender ao questionamento.

Logo, evidencia-se que o conhecimento da prática da AL nesses casos é superficial, pois provavelmente as professoras já leram e ouviram sobre essa abordagem para o ensino da língua – nos documentos norteadores, nas orientações dos livros didáticos, nas práticas de estudo que afirmaram desenvolver, etc –, mas a falta de aprofundamento teórico da proposta as impede, até mesmo, de definir objetivamente termo. Diante da insegurança, recorreram ao caminho mais fácil: uma resposta pronta para disfarçar a falta de embasamento teórico diante de uma pergunta que deveria ser óbvia para os professores da Educação Básica.

Por fim, a Resposta 4, apesar de uma formulação mais cautelosa, também se associa ao conceito teórico de AL. Não se trata de uma conceituação errada e inaceitável, mas o ambiente escolar fornece mais contato com a prática de AL em sua perspectiva pedagógica e, por isso, esperavam-se respostas mais voltadas às orientações curriculares.

Percebe-se que a postura de algumas professoras, como a da Resposta 1, indica uma aceitação de novas perspectivas para o ensino da língua, mas a falta de aprofundamento teórico para conceitos básicos, como a AL, demonstrado principalmente nas Respostas 2 e 3, indica um longo caminho a se percorrer para que as sinalizações dos estudos atuais na área do ensino – compilados em propostas como a BNCC – alcancem a sala de aula.

Nesse contexto, aponta-se a relevância do *Questionamento 11*, em que as docentes foram questionadas sobre as propostas atuais para o trabalho com AL: “*Você tem conhecimento das propostas atuais (ex.: BNCC, Currículo Referência de Minas Gerais) para o trabalho com a análise linguística no Ensino Fundamental II? O que você acha dessas*

prescrições?”. Além de indicar (des)conhecimento da proposta, as professoras também precisavam opinar sobre as postulações. As respostas obtidas estão descritas a seguir.

Resposta 1: *“Conheço a proposta da BNCC para o trabalho com a análise linguística: deve se dar no percurso USO-REFLEXÃO-USO. Considero válidas essa prescrição, uma vez que trata da reflexão sobre o uso da língua e para o uso da língua, especialmente, materializada nas práticas de linguagem.”*

Resposta 2: *“Sim. É muito importante este currículo de referência, desta forma garante-se que um aluno, ao ser transferido de uma escola, não seja prejudicado; visto que em todo o país deve-se seguir esta base de ensino.”*

Resposta 3: *“Sim. Acho a BNCC muito ampla e repetitiva, pois repete os mesmos conteúdos em todas os anos do ensino fundamental II.”*

Resposta 4: *“Ainda precisam de mais renovação.”*

Como uma tendência em suas afirmativas, a professora da Resposta 1 recorre sempre à tríade USO-REFLEXÃO-USO para justificar as propostas de trabalho com a língua. A fixação do conceito nos leva a crer que a metodologia adotada pela professora também está centrada nesse tipo de abordagem, a qual fora apresentada pelos PCN e reforçada pela BNCC.

A professora da Resposta 2, por sua vez, demonstra uma compreensão limitada do questionamento feito e uma leitura superficial da proposta da BNCC, reduzindo-a a um currículo referência, cujo único objetivo é garantir unidade de trabalho entre as escolas. Ainda que seja propósito da BNCC garantir as habilidades básicas de aprendizagem a todos os alunos, seus objetivos educacionais são muito mais amplos. Ao mencionar apenas essa opinião positiva, a professora revela-se preocupada com a parte burocrática que envolve o ensino, descaracterizando a função da escola, de acordo com os pressupostos teóricos da BNCC: formar um sujeito autônomo, educado para uma sociedade em constante transformação.

Na Resposta 3, nota-se um entendimento equivocado da noção de progressão de habilidades: para a professora, a Base é repetitiva, porque muitos conteúdos aparecem em todos os anos de escolaridade do Ensino Fundamental II. Provavelmente, a docente enxerga a BNCC como uma lista de conteúdos para o ensino: tudo que ali está, naquela mesma ordem, precisa ser levado à sala de aula, porque se trata de um documento normativo. O próprio documento, todavia, indica que a progressão das aprendizagens está relacionada aos processos cognitivos em jogo, aos objetos de conhecimento e suas complexidades e aos modificadores, que podem fazer referência a contextos mais ou menos próximos dos alunos. Assim, ainda que o mesmo objeto de conhecimento apareça em habilidades iguais para anos de escolaridade diferentes, não se deve entender que o mesmo ‘conteúdo’ precisa ser aplicado e

reaplicado na mesma perspectiva: devem-se traçar estratégias para o desenvolvimento de novas habilidades. O documento ainda esclarece que “os critérios de organização das habilidades do Ensino Fundamental na BNCC (com a explicitação dos objetos de conhecimento aos quais se relacionam e do agrupamento desses objetos em unidades temáticas) expressam um arranjo possível (dentre outros)” (BRASIL, 2018, p. 31). Por essa razão, Abreu (2020) defende o envolvimento dos professores na organização do currículo programático das escolas, a fim de manejar as habilidades em uma ordem condizente com a realidade dos alunos, fazendo uma curadoria dos conteúdos mais relevantes para aquela turma, naquele contexto, naquele ano de escolaridade.

Por fim, a professora da Resposta 4 surpreende ao dizer que a Base ainda precisa de ‘mais renovação’. Renovar de que forma? As críticas tecidas ao documento recaem justamente no excesso de ‘inovação’, acrescentando aos avanços já trazidos pelos PCN alguns elementos incoerentes com a realidade das escolas brasileiras, como os Multiletramentos e as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (SANTOS, 2021, p. 6). A afirmativa leva a questionar se são as propostas curriculares ou a postura das docentes, influenciada pelas lacunas em suas formações iniciais e continuadas, que precisam de ‘mais renovações’, uma vez que a interpretação equivocada de muitos pontos da BNCC e de práticas basilares para o ensino da Língua Portuguesa, como a AL, ainda são entraves para evidenciar avanços significativos.

Nessa seara, o *Questionamento 12* buscou verificar qual seria o embasamento teórico das professoras para a prática da AL: “*Em que você se baseia para construir sua prática de Análise Linguística na sala de aula com a Língua Portuguesa (trocas entre colegas, experiências, leitura de textos, formações continuadas, estudo das propostas curriculares...)?*”. Foram dadas algumas sugestões para evitar respostas vagas e superficiais.

Resposta 1: “*No estudo das propostas, em estudos na área e, principalmente, em experiências*”.

Resposta 2: “*Utilizo de tudo um pouco, porque todas experiências são de extrema importância para o conhecimento*”.

Resposta 3: “*Estudo a proposta curricular, pesquiso, e não deixo também de trocar experiência com os colegas*”.

Resposta 4: “*Experiências, leituras de textos...*”

Diante das respostas obtidas, interpreta-se que todas as professoras privilegiam os saberes experienciais na sua abordagem, reforçando a tese de Tardif (2014) de que os saberes disciplinares e curriculares situam-se em uma posição de exterioridade em relação à prática

docente: por não participarem ativamente da definição e da seleção desses saberes, os professores sentem que devem apenas transmiti-los. Surge, assim, a tendência de produzir ou tentar produzir saberes que compreende e domina na sua prática, adquiridos por meio da experiência profissional, os quais passam a fundamentar o trabalho docente.

Mesmo quando os professores mencionam o estudo das propostas curriculares e de pesquisas da área, marcam o discurso com termos (‘principalmente’ – Resposta 1; ‘não deixo também de’ – Resposta 3) que reforçam a carga de relevância da experiência diante dos outros tipos de saberes. Apesar da concordância com esse tipo de embasamento, diante das análises tecidas, pode-se constatar que o investimento em estudos mais específicos e detalhados de pesquisas e propostas para a educação poderia minimizar as lacunas da formação docente e suas influências no processo de ensino e aprendizagem.

Com base nas afirmações positivas de conhecimento das propostas curriculares, da perspectiva de integração dos eixos, da prática de AL e do acesso a estudos, pesquisas e cursos, ainda que de curta duração, é possível constatar que as teorias para o ensino da língua estão chegando aos docentes. Esse conhecimento, no entanto, não garante um aprofundamento teórico e metodológico; leituras superficiais geram entendimentos equivocados, interpretações que fogem ao que se espera do ensino. Os professores têm acesso, mas encontram dificuldades para estudar e absorver as proposições, agindo, quase sempre, como reprodutores de discursos e práticas fundamentadas na experiência profissional.

Programas de estudo e de análise das propostas curriculares e de pesquisas na área de atuação específica precisam ser desenvolvidos no meio escolar, no espaço em que o professor se sente confortável para trocar ideias e experiências, para discutir e aperfeiçoar a prática. Enquanto as teorias estiverem afastadas dos docentes por pontes que não parecem intransponíveis, mas são pouco exploradas, a aprendizagem linguística continuará dando sinais de que não há mudança, mesmo que estejam acontecendo em ritmo lento e gradual.

A intenção desse capítulo foi refletir sobre a prática pedagógica das professoras, sem pretensão de criticar posturas. Não queremos culpabilizar os docentes: ainda que se reconheça suas responsabilidades na busca por atitudes que potencializariam seus trabalhos, as lacunas da formação inicial e a ausência de ofertas mais diretas e acessíveis para formação continuada são espaços que, antes de qualquer coisa, precisam ser preenchidos. Os resultados da pesquisa, longe de formular respostas prontas ou ‘fórmulas mágicas’, sinalizam revisões necessárias de concepções que atacam o ensino da língua em portos seguros, mas não permitem alcançar os ‘grandes mares’ da competência discursiva.

Nessa ótica, a próxima seção apresentará uma alternativa possível de trabalho com a Língua Portuguesa, na perspectiva da integração de eixos e consoante às propostas curriculares: as Sequências Didáticas. Ao contrário do que acontece com muitas pesquisas desse caráter, o leitor primário deve ser o professor da Educação Básica interessado em assumir as rédeas de seu trabalho docente e fazer a diferença na aprendizagem linguística dos seus alunos.

4 UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

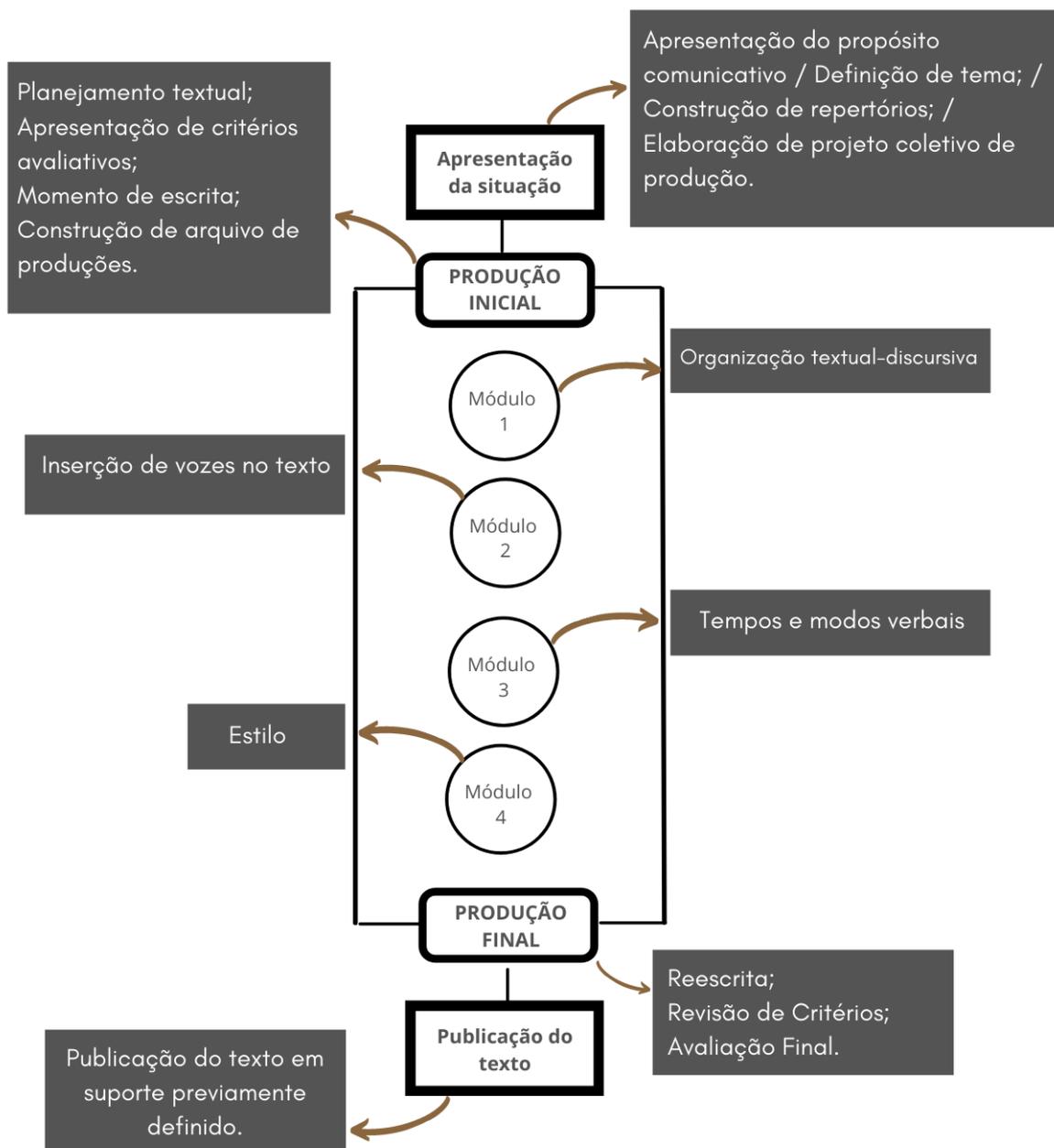
Diante de todas as constatações tecidas, não restam dúvidas de que o trabalho com a Língua Portuguesa precisa partir das práticas de leitura e de produção de textos, nas situações comunicativas materializadas pelos gêneros. Apesar de consensual, a investigação desenvolvida com professoras da Educação Básica (Capítulo 3) revela a imensa dificuldade de promover a articulação entre os eixos do ensino em um trabalho satisfatório, a fim de revestir a aprendizagem linguística de sentido.

Por tal razão, este capítulo apresenta um dos caminhos possíveis para estruturação e organização do trabalho com aspectos linguísticos integrados aos eixos: as SD. Para Dolz, Gagnon e Decâncio (2010), esse dispositivo de ensino permite focalizar uma situação de comunicação e as convenções de um gênero em particular, articulando diferentes atividades escolares para sanar problemas de escritas.

Para a proposta, escolheu-se o Artigo de Opinião classificado, de acordo com as convenções de Bakhtin (1997), como um gênero secundário que admite mediação, envolvendo uma antecipação de conteúdos e da organização das unidades linguísticas. As atividades propostas destinam-se aos anos finais do Ensino Fundamental II (8º e 9º ano), ainda que passíveis de adaptação a outros contextos de ensino. As habilidades da BNCC direcionam a estruturação das atividades e o tempo estimado para o desenvolvimento da SD é de aproximadamente 15 aulas de 50 minutos.

Com vistas a sistematizar o percurso didático de aprendizagem do gênero, apresenta-se o esquema de SD nos moldes prototípicos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), com as especificações da proposta elucidada:

Figura 2 - Esquema de SD com especificações



Fonte: a autora, 2022.

Nas próximas subseções, cada etapa ilustrada nesse esquema, as respectivas orientações ao professor aplicador e as sugestões de atividades serão detalhadas.

4.1 Apresentação da Situação e Produção Inicial

A etapa de *Apresentação da Situação*, como já mencionado no Capítulo 2, é crucial para a consolidação das aprendizagens desenvolvidas ao longo de toda a SD, pois o aluno

estabelece o primeiro contato com o objeto de estudo e compreende o projeto de comunicação. Para produzir efetivamente um texto em determinado gênero, é preciso conhecer suas características estruturais e composicionais, bem como seus aspectos linguísticos e discursivos, por meio de práticas de leitura.

Assim, propõe-se para a primeira atividade uma espécie de sondagem do conhecimento dos alunos sobre o Artigo de Opinião, para posterior apresentação de elementos específicos pertencentes ao universo textual e discursivo do gênero. Ancora-se a etapa nas habilidades da BNCC para o eixo de Leitura no 8º e 9º ano, voltadas ao campo Jornalístico e Midiático¹¹, as quais se resumem em: analisar textos de opinião e posicionar-se de forma crítica e fundamentada, ética e respeitosa frente a fatos e opiniões relacionados a esses textos, identificando e avaliando teses/opiniões/posicionamentos explícitos e implícitos, argumentos e contra-argumentos em textos argumentativos do campo (BRASIL, 2018).

Antes, no entanto, da leitura do artigo escolhido, introduz-se a discussão com perguntas orais voltadas ao diagnóstico de conhecimento dos alunos acerca da competência argumentativa: o que é expressar opinião? Tudo é opinião? Toda opinião é válida? Basta expor a opinião? Por que é importante argumentar? Já leu algum Artigo de Opinião? Tem o hábito de ler jornais, sites e páginas sobre questões sociais? Diante das respostas, encaminha-se para a leitura crítica do texto.

Conforme sinalizado nas orientações da BNCC, a atividade de leitura não se pode ater apenas aos aspectos superficiais do texto, mas extrapolar os efeitos de sentido em análises mediadas pelo professor para um primeiro contato produtivo com o gênero. É possível, a partir da leitura, propor a construção de um quadro coletivo com as características prototípicas do Artigo de Opinião, em uma espécie Mapa Conceitual¹².

Em razão da complexidade de determinados temas abordados pelos articulistas na maioria dos jornais, os quais, muitas vezes, afastam-se dos interesses dos alunos do Ensino Fundamental II, para essa mobilização inicial sugere-se o artigo intitulado *Hábitos alimentares no BBB22 e a normalização de dietas restritivas*, publicado pela *Revista Capricho*, na seção de Comportamento (ANEXO A). Ainda que seja uma revista voltada ao

¹¹ Código alfanumérico das habilidades utilizadas na etapa de *Apresentação da Situação*: EF89LP03; EF89LP04; EF89LP05; EF89LP06 (BRASIL, 2018).

¹² A construção de Mapas Conceituais é uma estratégia didática facilitadora da aprendizagem significativa, em que o aluno constrói um esquema visual para registrar as aprendizagens acerca de um conceito. Os registros são feitos por ordem de relevância, mas o importante é que a ilustração faça sentido para o estudante. Além disso, os Mapas Conceituais podem funcionar como um instrumento de avaliação, em que o professor analisa a capacidade discente de relacionar conceitos aprendidos anteriormente a novos conceitos.

público *teen*, cuja abordagem se associa a assuntos mais corriqueiros de moda e beleza, a temática do artigo escolhido levanta uma pauta pertinente, a partir de situações verificadas em um programa de televisão reconhecido pela maioria dos adolescentes – *Big Brother Brasil* –, corroborando o maior engajamento do público-alvo da SD.

Reitera-se a potencialidade de apresentar o artigo aos alunos em seu suporte original de publicação – site da *Revista Capricho* – para uma análise mais detalhada das características estruturais e composicionais do gênero. Segundo Jadel (2018), algumas obras didáticas, ao transformarem o gênero que não pertence ao espaço escolar em objeto de aprendizagem, afastam o aluno das situações reais de produção com as formatações voltadas a melhor apresentação visual do texto. Neste caso, ainda que o aluno receba o texto impresso em formato de adaptação para uma análise mais aprofundada de seus aspectos linguísticos e discursivos, o primeiro contato deve ser estabelecido no suporte original. Recomenda-se, assim, a mobilização de recursos visuais para análise coletiva do gênero.

Para tornar-se capaz de construir um *projeto coletivo de produção*, o aluno precisa compreender inicialmente como se constrói a situação comunicativa do gênero em função da temática abordada. Os fatores da textualidade direcionam essas constatações a partir da definição do tema, da intencionalidade, do espaço de circulação, dos interlocutores, das estratégias linguísticas principais, bem como da composição estrutural do texto: título, introdução, desenvolvimento com recursos argumentativos, conclusão com encaminhamentos para resolução do problema, marcas de autoria etc.

Sugere-se, desse modo, uma leitura coletiva do artigo, com pausas para discussões das situações abordadas, em que os alunos expressem suas opiniões oralmente, em integração dos eixos de Leitura e Oralidade. O professor guiará a turma no processo de reconhecimento dos elementos enunciativos pertencentes à situação comunicativa, por meio de perguntas como:

- a) Qual a temática do texto? Trata-se de uma temática pertinente e relevante para o contexto atual?
- b) Onde esse texto foi publicado? O que você sabe sobre esse espaço de circulação?
- c) Quem produz esse texto?
- d) A quem ele se dirige?
- e) Qual é a relação estabelecida entre o locutor e interlocutor?
- f) Qual foi a intenção principal do texto lido?
- g) Qual o papel/posicionamento discursivo do locutor, ou seja, qual ponto de vista ele defende?

As respostas podem ser registradas em forma de esquema, para sistematizar as aprendizagens desenvolvidas. No que tange à dimensão temática, espera-se que os adolescentes percebam as menções explícitas ao assunto central: a romantização das dietas restritivas, comentando a relação desse tema com os fatos ocorridos na 22ª edição do programa *Big Brother Brasil*. Associações entre a temática abordada e o público da revista são relevantes, uma vez que jovens e adolescentes compõem o grupo mais afetado pelos distúrbios alimentares na atualidade.

Da mesma forma, é importante reconhecer o lugar de publicação do texto: o site de uma revista voltada ao público *teen*, em que assuntos ligados ao comportamento juvenil são objetos de discussão. Em torno disso, encaminha-se a discussão às perguntas relacionadas aos interlocutores: quem escreve o texto – uma articulista da *Revista Capricho*, Bruna Nunes – e a quem se dirige – jovens e adolescentes do gênero feminino, interessadas em assuntos como moda, beleza, comportamento e entretenimento. A relação instituída pelo discurso da revista com seu público-alvo é de proximidade: a leitora conversa com uma amiga que aconselha, como revela o uso de perguntas retóricas e da linguagem informal. Tais marcas discursivas ligam-se à finalidade central do texto: transmitir uma informação, como forma de aconselhamento ao público *teen*, despertando a atenção para uma temática relevante e atual.

Quanto ao posicionamento adotado pela autora, os alunos devem identificar trechos marcantes na defesa do ponto de vista, como: “*Quantas dessas ações estão enraizadas em nossa estrutura social? Principalmente na cultura do “corpo ideal”, que normaliza atitudes como essas, afinal, elas são necessárias para atingir e manter tal ideal corporal, certo? Mas quer descobrir um segredo? Isso não é saudável*” (NUNES, 2022, grifos da autora, s.p.).

A partir da análise inicial, acerca da situação de produção do gênero, chama-se atenção para a estrutura do Artigo de Opinião. De acordo com Passarelli (2012, p. 243), a organização estrutural dos gêneros argumentativos não é fixa, mas, geralmente, apresenta “o assunto em discussão, o ponto de vista assumido/ a tese defendida, os argumentos que sustentam a posição assumida, os contra-argumentos, as possíveis posições contrárias e os argumentos que refutam tais posições, e, na conclusão, a recuperação do ponto de vista/da teses defendida”. No que tange ao texto lido, uma divisão mais ampla poderia ser apresentada da seguinte forma:

- a) Contextualização inicial – a autora parte da enumeração de práticas negativas ligadas às dietas restritivas, as quais estão enraizadas na sociedade, ainda que não sejam saudáveis; depois, utiliza os fatos recentes, envolvendo o elenco do *Big*

Brother Brasil, para situar o leitor da importância do assunto em pauta; e, ainda no parágrafo introdutório, estabelece um contrato mútuo com o interlocutor, por meio de perguntas retóricas e da intitulação da matéria de ‘conversa necessária’.

- b) Estratégias Argumentativas – apresentação das duas situações polêmicas que geraram debate no programa televisivo; perguntas retóricas para reflexão; inserção da fala de especialistas de diferentes áreas (psicologia e nutrição) e do posicionamento apresentado pela família da participante que teve seus hábitos alimentares questionados; menção a dados estatísticos fornecidos pela Organização Mundial da Saúde sobre os transtornos alimentares em jovens e adolescentes e outros.
- c) Conclusão – diante do propósito argumentativo do texto, a conclusão é construída em forma de aconselhamento mais direto às leitoras: caso se identifiquem com algum tipo de comportamento alimentar exposto, devem procurar profissionais qualificados para ajudá-las.

A apresentação do texto em seu suporte convencional – as páginas de revistas impressas ou digitais – reforça a materialização do Artigo de Opinião, aproximando o leitor de uma situação de comunicação real. O professor deve mencionar que o texto lido, apesar de utilizar uma linguagem mais informal para dialogar com seu público-alvo, trata de uma questão relevante e polêmica, a qual abre margem para discussões mais aprofundadas. Em outro veículo de comunicação, voltado ao público em geral, o discurso do articulista sobre a temática precisaria se adequar à situação comunicativa.

A partir da análise crítica do texto e da tomada de nota das constatações mais importantes do gênero, espera-se uma compreensão aprofundada do objeto de estudo da SD, o Artigo de Opinião, atentando-se para suas finalidades discursivas, para o papel do articulista na discussão de questões polêmicas e para as estratégias linguísticas que reforçam a argumentação.

O professor pode dar sequência à etapa de *Apresentação da Situação* a partir da promoção de práticas reflexivas sobre o conceito de cidadania e sobre a importância da competência argumentativa na superação da mera denúncia de problemas, caminhando em busca de soluções para problemas que acometem a realidade dos alunos. Em um viés interdisciplinar, outros componentes curriculares, como história, sociologia e filosofia, podem oferecer suporte à pesquisa do conceito e reforçar a relevância da participação social dos sujeitos.

Diante das reflexões sobre seu papel de cidadão, os alunos são instigados na busca por temas polêmicos, associados às realidades em que se inserem, para abordar em seus textos. Sugestões do professor são bem-vindas, para minimizar a abstração da tarefa, mas a escolha da temática deve partir dos alunos, pois quanto mais se interessarem pelo objeto de discussão, mais fecundo o desenvolvimento da tarefa.

Ao compreenderem o papel social da escrita argumentativa, o debate regrado¹³ mostra-se como uma alternativa viável para o primeiro contato com a temática escolhida. Para isso, os alunos precisam conhecer a situação de produção desse gênero, entendendo como colocar-se discursivamente na modalidade oral, exercendo respeito aos turnos de fala e às demais regras impostas. Sugere-se a exibição dos vídeos de debates promovidos pela Olimpíada de Língua Portuguesa¹⁴, disponibilizados no Portal do Escrevendo o Futuro, em que questões relevantes são discutidas por alunos com argumentos consistentes e plausíveis. O professor deve chamar a atenção para a importância de uma pesquisa aprofundada do tema, a fim de se prepararem para o momento de defesa de pontos de vista. Os argumentos podem ser organizados em forma de esquema para dar suporte à discussão, ainda que muitas ideias exijam improvisos diante dos movimentos de refutação.

Após o debate, os alunos poderão selecionar os argumentos mais fortes como fonte de inspiração para a escrita de seus textos. Em sequência, serão orientados na construção do projeto coletivo de produção do gênero Artigo de Opinião, desenvolvendo uma espécie de *brainstorming*¹⁵, cujo objetivo é estabelecer as condições sociocomunicativas que nortearão a *Produção Inicial*.

Coletivamente, os alunos devem decidir qual o público-alvo, o suporte, o formato da produção e outros aspectos decisivos para o desenvolvimento do texto inicial, a partir da temática escolhida. A mediação do professor na decisão desses aspectos é elementar para garantir que os pressupostos definidos serão suficientemente sólidos para a produção do gênero, construindo coletivamente um quadro como o representado a seguir:

Quadro 2 - Projeto Coletivo de Gênero

Projeto coletivo do gênero: Artigo de Opinião
--

¹³Códigos alfanuméricos de habilidades da BNCC, do eixo Oralidade, para o desenvolvimento do debate regrado: EF89LP12 e EF89LP15.

¹⁴Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/noticias/sobre-o-programa/artigo/1572/o-debate-para-quem-nao-viu>. Acesso em 22 fev. 2022.

¹⁵ Em tradução, “tempestade de ideias”, termo amplamente utilizado na área de administração, gestão estratégica, *marketing* e outras.

Qual será a temática?	
Quem será o público-alvo?	
Qual o propósito do texto?	
Onde será publicado?	
Em qual formato se materializará a produção?	
Demais observações	

Fonte: a autora, 2022.

Definidos tais aspectos, o professor poderá sugerir outras leituras de gêneros argumentativos, tais como o editorial, as cartas de solicitação e de reclamação, as críticas de produção cultural, para servirem de inspiração à *Produção Inicial*. A ideia é construir um repertório para pesquisa no momento da escrita, trabalhando com a ótica de agrupamento de gêneros: reunir textos que possuem um certo número de regularidades linguísticas e finalidades discursivas semelhantes.

Munidos de todas essas mobilizações iniciais, os alunos estarão aptos a produzir satisfatoriamente um Artigo de Opinião, pois, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), quando a *Apresentação da Situação* é bem desenvolvida, os estudantes conseguem responder à situação de comunicação proposta. Por funcionar como uma reguladora da SD, a *Produção Inicial* revelará as principais dificuldades diante do objeto de estudo, servindo como parâmetro de estruturação das próximas atividades.

As habilidades da BNCC norteadoras da fase de *Produção Inicial* concentram-se na ideia de escrita como um processo que envolve etapas: preparação → planejamento → escrita → revisão → reescrita. Em resumo, deve-se **planejar** Artigos de Opinião, tendo em vista as condições de produção do texto e a partir de questões polêmicas de relevância para turma, a fim de que se possa **produzir** satisfatoriamente esse tipo de gênero, nos moldes estruturais prototípicos, com a utilização de diferentes estratégias argumentativas para defender posicionamentos (BRASIL, 2018)¹⁶.

Para dar início à etapa, o professor pode recapitular quais as definições coletivas para o projeto de produção e retomar as principais características do gênero Artigo de Opinião, em um processo de revisão do Mapa Conceitual desenvolvido no início da SD. Dessa forma, constrói-se uma planificação geral das partes do texto, facilitando a organização da escrita. Considerando a possível dificuldade de planejamento do texto, a mediação do professor poderá orientá-los na resposta a perguntas-chave para essa primeira tarefa. O roteiro abaixo é

¹⁶ Códigos alfanuméricos das habilidades utilizadas na etapa de Produção Inicial: EF89LP10; EF08LP03 e EF09LP03.

uma sugestão inspirada em um dos cadernos organizados pela equipe da Olimpíada da Língua Portuguesa para orientações ao professor, intitulado Pontos de Vista, mas se deverá adaptar às realidades de cada turma.

- Que aspecto da polêmica será discutido?
- Qual opinião ou tese será defendida a esse respeito?
- Que argumentos principais serão utilizados para isso?
- De quais fatos ou dados deve-se partir?
- O que será escrito na “Introdução”, de forma que possa indicar ao leitor qual é o contexto da discussão?
- Como serão desenvolvidos os argumentos de forma que fiquem bem claros?
- Como se pretende concluir?
- Que título será mais adequado para já situar o leitor acerca da tese defendida e despertar o interesse dele? (SEVERIANO et al, 2019, p. 74)

O momento de planejamento das produções permite a visualização dos componentes do texto, tornando mais concreta a estrutura básica do Artigo de Opinião. Ainda que pareça uma tarefa desnecessária, desprender tempo para garantir a organização das ideias em um plano de texto garantirá maior êxito da produção.

A partir das discussões coletivas, apresenta-se aos alunos uma Tábua de Critérios para o gênero, a fim de que reconheçam como serão avaliados nessa primeira tarefa. O professor não deverá utilizar critérios destoantes dos trabalhos desenvolvidos até essa etapa da SD, por isso a tábua será provisória, voltada apenas à avaliação formativa da *Produção Inicial*. No Quadro 3, elucida-se uma adaptação do modelo oferecido por Passarelli (2012), com vistas a atender às necessidades desse momento de escrita. O olhar crítico do professor para colocar em prática tal proposta poderá identificar outros ajustes ainda necessários.

Quadro 3 - Tábua de Critérios para a Produção Inicial

EIXO	CRITÉRIOS
1. Compreensão da proposta, análise do tema e respeito às características do tipo/gênero solicitado.	1.1 Abordagem do tema com fidelidade à proposta, com base no planejamento desenvolvido.
	1.2. Construção textual compatível com estrutura e características do gênero Artigo de Opinião.
	1.3 Escolha de título adequado ao desenvolvimento realizado.
2. Organização da argumentação	2.1 Defesa de um ponto de vista sobre o tema baseada em apropriado processo de seleção, organização e interpretação de informações.
	2.2 Construção de argumentos relevantes e convincentes para sustentar a posição discursiva do locutor em relação ao ponto de vista defendido.
	2.3 Emprego adequado da linguagem em relação ao grau de formalidade exigido pelo contexto de produção.
3. Coesão Textual	3.1 Utilização de estratégias de coesão.
	3.2 Utilização de operadores argumentativos na construção de sentidos do texto.
	3.3 Segmentação do texto em parágrafos, formando uma unidade textual.

4. Adequação linguística	4.1 Respeito às convenções ortográficas requisitadas pelo contexto de produção.
	4.2 Utilização do discurso citado direto ou indireto para conferir credibilidade ao texto.
5. Conclusão de ideias e retomada da ideia central defendida	5.1 Utilização de operadores argumentativos de coesão textual para retomar e reafirmar a tese defendida.
	5.2 Conclusão de ideias coerente com os argumentos defendidos ao longo do texto.

Fonte: Passarelli (2012, p. 261), com adaptações.

De acordo com Suassuna (2019), a avaliação do texto torna-se mais consistente diante da explicitação dos critérios, os quais funcionam como ‘balizas da avaliação’ e orientam o trabalho do professor e a trajetória de aprendizagem dos alunos. Para atingir esse propósito, no entanto, é preciso explicar e discutir cada critério com os alunos, deixando-os livres para opinar sobre a pertinência dos parâmetros. Por serem critérios provisórios, baseados apenas nas discussões da *Apresentação da Situação*, no momento da *Produção Final*, a tábua deverá ser ampliada e ajustada para contemplar outras aprendizagens desenvolvidas.

Chega-se, assim, ao momento efetivo de produção do texto, realizada em sala de aula, sob supervisão do professor. Antes da entrega do texto, é interessante instigar os alunos a fazerem uma primeira revisão geral da escrita, guiados pela Tábua de Critérios pré-estabelecida. Com as produções em mãos, o professor estará preparado para fazer uma avaliação formativa da aprendizagem, identificando as dificuldades coletivas e individuais dos alunos, a qual também será regida pela Tábua de Critérios e não tem o objetivo de conferir nota. Para os criadores da proposta de SD, “a análise das produções [...] dos alunos, guiada por critérios bem definidos, permite avaliar de maneira bastante precisa em que ponto está a classe e quais são as dificuldades encontradas pelos alunos” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 87). Em consonância, Suassuna (2019, p. 12) aponta: “Buscar estabelecer critérios consistentes e que deem conta do caráter multidimensional do texto e de todo o seu processo de produção é um caminho para um ensino produtivo da escrita, já que faz a avaliação funcionar como motor da aprendizagem”.

Para maior êxito nas etapas seguintes da SD, o professor poderá digitalizar ou fazer cópias das produções dos alunos para análises coletivas dos problemas evidenciados. A ideia é construir um arquivo de produções, o qual servirá como apoio para a organização das atividades dos *Módulos* e para um contraste com a *Produção Final*, momento em que o percurso de aprendizagem se revelará.

Em síntese, as etapas de *Apresentação da Situação* e *Produção Inicial* dialogam diretamente, sendo as bases de uma SD bem consolidada. Leitura, Produção Textual e Oralidade são os eixos privilegiados nesse processo de reconhecimento do gênero como

objeto de aprendizagem, abrindo caminhos para que o trabalho com a Língua Portuguesa se materialize em práticas de AL desenvolvidas nos *Módulos*, foco da próxima da subseção e objeto de discussão central desta pesquisa.

4.2 Módulos da Sequência Didática

A potencialidade do trabalho com AL na etapa dos Módulos motivou o desenvolvimento desta proposta de SD, uma vez que o objetivo da pesquisa é apresentar alternativas possíveis para um ensino gramatical revestido de sentido, na perspectiva da integração de eixos. Partir do texto do próprio aluno incentiva o engajamento e a participação discente, visto que os problemas revelados na *Produção Inicial* são solucionados em atividades que abordam os instrumentos necessários para superá-los.

O ponto mais desafiador na construção de uma proposta de SD é, no entanto, pensar no conteúdo dos *Módulos* sem o acesso às produções reais: afinal, quais dificuldades abordar? Em uma situação concreta de aplicação, o professor tem o acervo das primeiras produções como parâmetro para definir o tema de cada *Módulo*, além das questões linguístico-gramaticais em potencial no trato de cada gênero.

Com vistas a contornar esse desafio, estruturou-se a proposta a partir de problemas gramaticais de ordem geral, comumente apresentados em produções argumentativas de alunos em processo de ensino e aprendizagem, segundo autores como Ohuschi e Barbosa (2011), Passarelli (2012) e Casseb-Galvão e Duarte (2018).

- Organização textual: construção composicional e organização de ideias;
- Construção argumentativa: os tipos de argumentos;
- Articuladores textuais: mecanismos coesivos e as estratégias modalizadoras;
- Inserção de vozes no texto;
- Tempos e modos verbais: predominância do presente do indicativo ou subjuntivo na apresentação das questões e argumentos e do pretérito nas explicações e apresentações de dados;
- Estilo: intertextualidade, escolhas lexicais, linguagem figurada etc;
- Adequações à norma-padrão: convenções ortográficas, acentuação, pontuação, regras de concordância, de regência e de colocação pronominal etc.

Apesar de reconhecer a relevância de todos os aspectos mencionados para um ensino produtivo do Artigo de Opinião, nesta pesquisa, faz-se um recorte para contemplar os principais tópicos linguístico-gramaticais, uma vez que a extensão da proposta não permite um esgotamento das questões discursivas do texto. Durante uma aplicação real da proposta, o professor tem a liberdade de escolher outros aspectos, inserindo ou retirando *Módulos* de AL, de acordo com as necessidades da turma. A organização das próximas subseções volta-se a orientações aos docentes, apresentando possibilidades de AL de um texto-base em contraste com as produções dos alunos.

4.2.1 Módulo I: organização textual-discursiva da argumentação

O objetivo deste *Módulo*¹⁷ é aprofundar o conhecimento relativo à organização formal do texto argumentativo, iniciado na etapa de Apresentação da Situação. Analisa-se, também, o uso de articuladores textuais como mecanismos de progressão textual e como recursos de modalização.

A princípio, a intenção era partir de um Artigo de Opinião, em seu suporte prototípico, os jornais, e escrito por articulistas experientes. Por se tratar, contudo, de uma SD destinada ao público de Ensino Fundamental II, considerou-se mais apropriado utilizar como fonte de análises um texto com linguagem mais acessível, mas que mantém o teor argumentativo. Assim, optou-se por um texto da coletânea dos finalistas da Olimpíada de Língua Portuguesa, disponível no portal Escrevendo o Futuro, da autoria de Antonia Edlane Souza Lins, cujo título é *Em briga de marido e mulher, mete-se a polícia!* (ANEXO B). É importante apresentar aos alunos que, embora deslocado do suporte original, o texto foi construído a partir de uma situação discursiva materializada, em que a autora se posiciona como uma articulista.

O professor poderá distribuir cópias dos textos aos alunos e solicitar a leitura individual e atenta, observando a opinião defendida pela autora e os recursos argumentativos utilizados como suporte à defesa desse ponto de vista. Em momento posterior, a leitura coletiva e comentada do texto é produtiva para verificar os aspectos apontados pelos alunos e aqueles que ainda precisam de observações mais aprofundadas.

¹⁷ Códigos alfanuméricos das habilidades da BNCC utilizadas no Módulo I: EF69LP16; EF69LP18; EF89LP14; EF89LP16 EF08LP10; EF08LP11; EF08LP12; EF08LP13; EF09LP08.

Para Garcia (2010), a argumentação formal possui um plano-padrão estruturado em proposição → análise da proposição → formulação de argumentos (evidências) → conclusão. Durante a leitura, é relevante que os alunos, movidos pelos conhecimentos adquiridos na *Apresentação da Situação*, consigam identificar essa composição macro textual para aprofundar as análises dos movimentos argumentativos. O texto em análise segue a lógica dessa divisão, trazendo, primeiramente, uma contextualização para a proposição, ao aludir às conquistas dos movimentos feministas ao longo da história. Logo em seguida, enuncia a problemática (P) e sua opinião (O) sobre a questão:

O problema é que, além de lutar pela equidade de gênero, a mulher precisa conviver com o medo de ser agredida e morta [P], consequência da misoginia que afeta a integridade física e psicológica das vítimas, o que contribui para a persistência dos casos de violência doméstica e do crescente aumento do feminicídio [O] (LINS, 2019, p. 220).

A autora defende, portanto, que as consequências da misoginia contribuem para a persistência da violência doméstica e do crescimento de casos de feminicídio e, ao longo da argumentação, reforça seu posicionamento por meio de trechos como “a misoginia e o machismo são dois agravantes e causadores de alto percentual de agressões” (LINS, 2019, p. 220).

Para sustentar a proposição, constrói diferentes estratégias argumentativas, mostrando repertório amplo e variado, bem como conhecimento da questão abordada: (1) no segundo parágrafo, faz menção ao período romântico e à idealização da figura feminina, recorrendo ao campo da literatura; (2) no terceiro e no quarto parágrafos, apresenta dados numéricos expressivos da violência contra a mulher, retirados do Anuário do Fórum Brasileiro de Segurança Pública; (3) no quinto parágrafo, apresenta ao leitor um argumento de comparação, contrastando tempos e espaços diferentes: o tratamento dado à mulher adúltera, narrado pela Bíblia Sagrada, na antiguidade, e seus resquícios na contemporaneidade, em casos ocorridos na cidade da autora, Marcelino Vieira (RN); (4) no sexto parágrafo, a autora questiona a efetividade das leis de proteção à mulher, utilizando um argumento de autoridade – a fala de Ana Paula Braga, do Escritório de Advocacia do Brasil – para corroborar sua opinião: falta efetivação das leis na punição do agressor na iminência do crime; (5) por fim, no último parágrafo, ainda contempla um dado de pesquisa da Organizações das Nações Unidas sobre a taxa de feminicídios no Brasil.

Na conclusão do texto, Antonia Lins recorre a dois caminhos: a apresentação de ações para contornar a problemática (denúncia, implantação de unidades de apoio às mulheres e

aumento de delegacias especializadas) e um convite aos leitores para dar voz às mulheres, garantindo o respeito e a segurança que lhes cabem.

Nota-se, diante da análise tecida, que o texto-base segue o plano-padrão da argumentação formal, e a leitura crítica e comentada evidenciará a estrutura prototípica já conhecida do gênero e apresentará novas estratégias de defesa ao ponto de vista.

Para consolidar a aprendizagem referente à construção composicional, sugere-se a atividade de Paleta de Cores, técnica proposta por Camargo e Daros (2018) para promoção de leituras críticas e observação de elementos estruturais dos textos acadêmicos, a qual é facilmente adaptada para o contexto da Educação Básica. A ideia é promover a leitura atenta do texto e, a partir da legenda de uma Paleta de Cores, visualizar as partes que compõem o Artigo de Opinião de maneira mais dinâmica e interativa. Para isso, os professores podem seguir o modelo abaixo e entregá-lo aos alunos junto do texto impresso.

Figura 3 - Paleta de Cores para Artigo de Opinião



Fonte: a autora, 2022.

Caso o professor sinta necessidade de ampliar a discussão sobre tais aspectos, sugerem-se as seguintes atividades¹⁸:

Atividades complementares de análise da estrutura composicional do artigo

1. A partir da leitura crítica do texto e das marcações da Paleta de Cores, aponte:
 - a) como a autora contextualiza a temática;

¹⁸ As atividades sugeridas serão apresentadas com formatação diferente do corpo do texto para facilitar a identificação do professor.

PR¹⁹: A autora apresenta uma contextualização histórica do tema, com alusão aos movimentos feministas e suas conquistas.

- b) a tese defendida pela autora;

PR: A autora defende a tese de que a mulher além de precisar lutar pela equidade de gênero, tem que conviver com o medo de agressões e feminicídios, consequências da misoginia que “afeta a integridade física e psicológica das vítimas” e “contribui para a persistência dos casos de violência doméstica e do crescente aumento do feminicídio”.

- c) as estratégias argumentativas utilizadas;

PR: 1º argumento – alusão ao Romantismo e à idealização da figura feminina; 2º argumento – dados numéricos expressivos do Anuário do Fórum Brasileiro de Segurança Pública sobre a violência contra a mulher; 3º argumento – comparação de tempos e espaços diferentes: na antiguidade, no espaço de narração da Bíblia, e na contemporaneidade, na cidade em que a autora reside; 4º argumento – mobilização do leitor por meio de perguntas retóricas questionando a eficácia das leis de proteção à mulher; 5º argumento – citação de autoridade de Ana Paula Braga, do Escritório de Advocacia Brasil; 6º argumento – menção a dado de pesquisa da ONU sobre a taxa de feminicídio.

- d) como a autora finaliza a discussão.

PR: apresentando ações viáveis para contornar a problemática (denúncia, implantação de unidades de apoio às mulheres e aumento de delegacias especializadas) e convidando os leitores a darem voz às mulheres, garantindo o respeito e a segurança que lhes cabem.

A fim de complementar esta etapa, sugere-se, também, a apresentação do quadro com os Tipos de Argumento, do caderno Pontos de Vista (2019, p. 116 e 117), o qual poderá ser adaptado para melhor compreensão dos alunos, pois se trata de um material voltado ao 3º ano do Ensino Médio, com habilidades discursivas e argumentativas em uma progressão mais avançada que as esperadas para o público-alvo desta SD. Ao reconhecer diferentes estratégias argumentativas que corroboram a defesa de uma tese, o aluno ampliará seu repertório de possibilidades argumentativas e poderá revisar sua *Produção Inicial* no intuito de analisar os movimentos utilizados. Caso sinta que sua argumentação não foi tão convincente, ao final do *Módulo I*, poderá reescrever os trechos e melhorar tais aspectos.

Os movimentos argumentativos adquirem a força esperada por meio dos articuladores textuais, cujos papéis merecem análises específicas. Neste caso, será feito um recorte para análise dos mecanismos coesivos de sequenciação, conforme orienta a BNCC: “(EF08LP13)

¹⁹ PR – Possibilidade de Resposta. Ao longo das atividades, são oferecidas possibilidades de resposta às questões com algumas indicações ao docente. Convém, no entanto, ressaltar que são padrões idealizados, os quais não devem ser tomados exclusivamente como corretos. O professor aplicador precisa desenvolver a sensibilidade de analisar outras opções de respostas vindas dos alunos, que utilizam, na maioria das vezes, termos e expressões simplificados, destoantes do discurso técnico apresentado, mas consoantes à proposta da atividade.

Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial: conjunções e articuladores textuais” (BRASIL, 2018, p. 189).

De acordo com Koch (2021, p. 18), “o conceito de coesão textual diz respeito a todos os processos de sequencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual”. Assim, os mecanismos coesivos colaboram para a progressão textual e garantem a coerência, a veiculação de sentidos de um texto.

Atividades de análise dos mecanismos coesivos de sequenciação

1. Considerando sua leitura do texto *Em briga de marido e mulher, mete-se a polícia!*, analise os seguintes trechos:

I. “**Há anos**, o movimento feminista busca atenuar o estigma de sexo frágil e inferior [...]”;

II. “**No século XIX**, época do movimento romântico, havia toda uma idealização da figura feminina [...]”;

- a) Os termos em destaque são adjuntos adverbiais deslocados para o início dos períodos, os quais funcionam como articuladores textuais. Identifique a relação de sentido estabelecida pelas expressões.

PR: Temporalidade.

- b) Considerando essa relação, levante hipóteses: qual foi a intenção da autora ao utilizar tais termos nesses trechos?

PR: Os dois termos são utilizados para marcar o período histórico utilizado pela autora em sua contextualização.

2. Agora, releia um trecho do 4º parágrafo:

*“Tudo isso é revoltante. **Primeiro**, por mostrar o estereótipo da mulher periférica. **Segundo**, por apresentar as dificuldades de sobrevivência numa sociedade extremamente patriarcal e machista. **Por fim**, por conviver com o racismo que leva a uma intensificação dos atos agressivos.”*

- a) Qual é a relação estabelecida entre os trechos destacados?

PR: relação de ordenação, continuidade, sequência.

- b) Alguns articuladores textuais ajudam a ordenar o texto em uma sucessão de segmentos. Explique como isso se dá no trecho lido.

PR: No trecho lido, os termos ‘primeiro’, ‘segundo’ e ‘por fim’ contribuem para a continuidade semântica, levando o leitor a acompanhar o raciocínio estabelecido pela autora.

- c) Pode-se dizer que tais termos contribuem para a construção argumentativa da autora nesse parágrafo? Justifique.

PR: Sim, pois a autora aponta motivos, por ordem de importância, para a opinião destacada (“Tudo isso é relevante”).

3. Chama-se conjunção a palavra invariável que une duas orações ou dois elementos com a mesma função sintática em uma oração, estabelecendo uma relação de sentido motivada pelas intenções comunicativas do enunciador. Desse modo, observe o trecho extraído do texto:

*“Assassinadas pelo simples fato de, como mulheres, lhes serem privadas as chances de defesa, **pois**, além das armas de calibre ou de punho, usaram também a mais potente, a covardia. Chocando, **assim**, todos os munícipes”.*

- a) A conjunção ‘pois’ liga duas orações no primeiro período do trecho acima. Identifique tais orações.
PR: 1ª oração – “Assassinadas pelo simples fato de [...] chances de defesa” / 2ª oração – “além das armas [...] a covardia”.
- b) Podemos dizer que essas orações são sintaticamente independentes?
PR: Sim, espera-se que os alunos percebam que as orações possuem a construção prototípica do português: sujeito + verbo + complemento.
- c) Agora, analise o viés semântico: qual a intenção do autor ao unir as orações?
PR: A intenção foi estabelecer uma relação de explicação: a segunda oração é uma justificativa para a afirmativa da primeira.
- d) Tente substituir a conjunção ‘pois’ por um sinal de pontuação. O sentido se mantém o mesmo?
PR: Espera-se que os alunos percebam que a relação de explicação é desconstruída e as orações tornam-se afirmativas isoladas.
- e) Diante disso, podemos dizer que, apesar de sintaticamente independentes, algumas orações precisam estar unidas em um único período para atender às pretensões comunicativas do enunciador, construindo uma relação de coordenação. As orações coordenadas são classificadas conforme o sentido estabelecido pelas conjunções. Sendo assim, qual é a classificação da oração introduzida pela conjunção ‘pois’?
PR: Oração coordenada explicativa.
- f) Agora, observe o último período do trecho. É possível unir as ideias trazidas por ele em uma relação de coordenação com o período anterior? Se sim, seria preciso usar uma conjunção? Qual?
PR: Espera-se que os alunos percebam a possibilidade de unir as orações por uma relação de coordenação apenas com a inserção da vírgula, dispensando-se o uso de uma conjunção. O professor pode complementar as observações chamando atenção para a diferença entre as orações coordenadas sindéticas e assindéticas.
- g) O termo ‘assim’ também funciona como um articulador textual. Qual é o sentido estabelecido pelo uso do termo no último período?
PR: Espera-se que os alunos observem a relação de conclusão estabelecida pelo termo.
- h) Procure identificar no texto outras conjunções utilizadas para unir orações e estabelecer relações de sentido.
PR: Dentre as possibilidades existentes no texto, os alunos poderão destacar o uso de ‘no entanto’ e ‘pois’, no 6º parágrafo, e ‘portanto’ no último parágrafo.
4. Com base nas análises desenvolvidas, é possível notar que alguns termos – chamados de articulares textuais - contribuem para a organização das ideias no texto e fortalecem a argumentação construída pela autora. Explique, portanto, como isso se dá no último

parágrafo do texto, quando a autora enumera ações possíveis para contornar a problemática. Identifique os articuladores usados.

PR: Espera-se que o aluno observe como a autora apresenta as ações por ordem de prioridade, usando as conjunções a favor da sua argumentação: primeiro, deve-se ‘começar com a denúncia’, ‘em seguida’, com a implantação de unidades de apoio às mulheres, ‘além do’ aumento de delegacias.

As questões apresentadas constroem progressivamente o conhecimento a respeito dos articuladores textuais como mecanismos de coesão sequencial. Apesar de não aprofundar alguns conceitos, como as relações de coordenação e a classificação das conjunções, as atividades se valem de certo nível de conhecimento metalinguístico para familiarizar o aluno com as noções apresentadas. Caso seja interessante ao contexto de aplicação – por exigência curricular ou para consolidar aprendizagens –, o professor poderá ampliar as discussões com explicações mais fundamentadas, sem perder de vista o principal objetivo da aprendizagem: inferir os efeitos de sentido e não classificar pura e simplesmente as orações, conjunções e afins.

Outro tópico linguístico relevante ao ensino do Artigo de Opinião são as estratégias modalizadores e seus papéis na projeção do autor ao texto: ora reforçando adesão à opinião defendida, ora o distanciando para manter a objetividade. Assim, as próximas atividades buscam, primordialmente: “(EF89LP16) Analisar a modalização realizada em textos [...] argumentativos [...], de maneira a perceber a apreciação ideológica sobre [...] as posições implícitas ou assumidas” (BRASIL, 2018, p. 181).

Atividades de análise das estratégias de modalização

1. Nos textos argumentativos, como o Artigo de Opinião, é imprescindível que os enunciadores expressem, de forma velada ou explícita, seus pontos de vista sobre a problemática abordada, o que chamamos de modalização. Releia os trechos do artigo em análise:

*I. São duas leis específicas de proteção à mulher: a Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/2006) e a Lei do Feminicídio (Lei nº 13.104/2015), que **parecem** não intimidar o agressor. Na verdade, as leis existem, no entanto, **ao meu ver**, falta efetivação para puni-lo na iminência da prática do crime.*

*II. **Faz-se necessária** uma atitude de basta à impunidade.*

- a) Qual efeito de sentido os termos destacados no primeiro trecho trazem à argumentação?
PR: ‘Parece’ indica um pressentimento, uma suposição da autora; ‘ao meu ver’ marca a apreciação diante do que é dito.

- b) Ao usar as estratégias de modalização, o enunciador pode projetar-se e aderir ao que diz, assumindo a responsabilidade pela informação, ou distanciar-se do que é dito, buscando uma certa neutralidade. Os termos destacados nesse trecho marcam adesão ou distanciamento do enunciador?

PR: O termo ‘parece’ marca distanciamento: a enunciativa não quer que a informação seja entendida como verdade absoluta, mas como impressão subjetiva. Por sua vez, a expressão

‘ao meu ver’ concentra a responsabilidade pela declaração feita sobre as leis na própria autora, estratégia para reforçar a argumentação com sua perspectiva de análise.

- c) Agora, compare os excertos: no trecho II, a autora apresenta uma postura mais neutra ou mais subjetiva com relação ao trecho I? Qual estratégia é utilizada para esse fim?

PR: Espera-se que o aluno perceba a neutralidade construída no uso da indeterminação do sujeito, estratégia para deixar o enunciado menos carregado de subjetividade.

- d) Identifique no texto outros modalizadores que marcam a adesão da autora ao que é dito. Como eles contribuem para a argumentação?

PR: ‘muitas das vezes’, ‘até mesmo’, ‘em sua maioria’, ‘simples fato de’, ‘prioritariamente’, ‘inegavelmente’ são algumas opções de resposta. Espera-se que o aluno perceba como a escolha desses termos reforçam as informações trazidas pela autora em suas estratégias argumentativas.

2. Outro recurso de modalização muito comum nos textos argumentativos é a utilização de expressões que reforçam a veracidade dos fatos. Observe: “**A verdade é que sempre houve a opressão, mesmo que socialmente velada [...]**”. De que forma a expressão destacada contribui para a estratégia argumentativa do segundo parágrafo?

*PR: Espera-se que o aluno perceba como esse tipo de introdução do período confirma a idealização da mulher perfeita, exemplificada pelo movimento romântico, mas **sempre** motivada pela opressão, velada ou explícita.*

Observação importante: em Artigos de Opinião, espera-se que o articulista assuma seus posicionamentos, defendendo-os por meio de estratégias argumentativas, para que não sejam apenas falas baseadas em senso comum ou em impressões pessoais. Nesses textos, o autor pode assumir uma postura mais subjetiva, projetando suas opiniões de maneira explícita; recorrer a construções mais neutras, em que as marcas do ‘eu’ são omitidas; ou mesclar essas estratégias, como no artigo em análise. Em nossas próximas atividades, veremos como a utilização dos discursos alheios contribuem para a modalização discursiva.

Considerando o público-alvo da SD, não há necessidade de um aprofundamento nos conceitos de modalização como estratégias de preservação da face, teorias da Análise do Discurso. É interessante, no entanto, que o professor conduza o aluno a perceber como a escolha de determinadas palavras e expressões podem carregar o texto de subjetividade ou torná-lo mais neutro. Tais observações garantem que, ao revisar o próprio texto e seus objetivos comunicativos, o aluno saiba escolher a melhor forma de se posicionar.

Atividades de Revisão Textual I

Retome o texto escrito na *Produção Inicial* e siga o roteiro a seguir para verificar a necessidade de ajustes. Se achar conveniente, solicite ajuda de um colega ou do professor.

- Seu artigo segue a estrutura padrão da argumentação formal: contextualização do tema → apresentação da problemática → tese → argumentos → conclusão?
- Seu posicionamento está claro ao leitor, ou seja, ele conseguirá perceber exatamente o que você defende?
- Quais estratégias argumentativas você utilizou? É possível inserir mais alguma informação, dado, citação, exemplo etc., que possa contribuir para a defesa do seu ponto de vista?

- Em seu texto, suas ideias estão articuladas? Você consegue perceber uma progressão na apresentação de seus argumentos?
- Você utilizou articuladores textuais que garantem a progressão semântica das suas ideias? Quais conjunções poderiam auxiliar na ‘conexão’ das ideias?
- Em seu texto, há predominância de períodos compostos? Se sim, as conjunções utilizadas para introduzir as orações coordenadas estão coerentes com seus objetivos comunicativos?
- Revise os articuladores textuais utilizados em seu texto. Peça ajuda ao professor ou pesquise as regras de uso da vírgula na inserção desses termos no texto.
- Com relação à modalização, você assume uma postura mais neutra ou mais subjetiva em sua argumentação? Considerando o seu público-alvo, essa é a melhor opção? Se não é, como você pode resolver tal problema?
- Se adotou uma postura mais neutra, verifique a concordância verbal das orações iniciadas por sujeitos indeterminados. Recorra a uma gramática e peça ajuda ao professor.
- Faça a reescrita dos trechos com mais inadequações e anote pontos que precisam ser melhorados na reescrita final.

O professor pode inserir no roteiro outros pontos de observação ligados às atividades desenvolvidas nos *Módulos*, a fim de resolver problemas verificados na *Produção Inicial*. Por exemplo, se grande parte da turma utiliza muitas frases entrecortadas, acrescente à revisão um tópico em que ele possa resolver o problema por meio da utilização de períodos compostos. Note que as sugestões de consulta a gramáticas são alternativas para resolver problemas de ordem geral, como uso da vírgula e a regras de concordância. Trata-se da premissa central da AL: desenvolver autonomia discente para consulta a materiais confiáveis (MENDONÇA, 2006). O papel do professor como mediador no processo também fará toda a diferença para auxiliar os alunos com maiores dificuldades e para apontar problemas individuais. Passemos às atividades do *Módulo II*, cujas análises do *Módulo I* são pré-requisitos, construindo um processo contínuo de aprendizagem.

4.2.2 Módulo II: inserção de vozes no texto

Nesta subseção, elucidam-se algumas possibilidades de atividades relacionadas à inserção de vozes nos Artigos de Opinião, as quais contribuem para as estratégias de modalização, vistas no *Módulo I*, e corroboram a objetividade ou a subjetividade do texto. Observa-se, ainda, como os períodos compostos por subordinação são utilizados no texto argumentativo para encadear as ideias, manter a progressão textual e inserir os discursos de outrem com coerência.

De acordo com Ohuschi e Barbosa (2011), baseados nas postulações de Bakhtin, mesmo que o articulista possua argumentos apoiados em verdades, usa a palavra do outro para conferir credibilidade ao seu discurso. Para isso, poderá utilizar o discurso direto, indireto ou, em raros os casos, o indireto livre. A escolha do tipo de discurso mais adequado está atrelada

aos objetivos comunicativos e, geralmente, o discurso direto marca um distanciamento maior do enunciador, enquanto o discurso indireto explicita mais facilmente os seus posicionamentos. Maingueneau (2013) chama atenção, no entanto, para a importância de não construir limites rígidos entre essas definições, uma vez que os próprios verbos de elocução carregam marcas de pessoalização, reduzindo as possibilidades de uma neutralidade absoluta.

Com base nessas constatações, formulam-se algumas atividades cujo principal objetivo é “(EF89LP05) Analisar o efeito de sentido produzido pelo uso, em textos, de recurso a formas de apropriação textual (paráfrases, citações, discurso direto, indireto ou indireto livre) (BRASIL, 2018, p. 177).

Atividades de análise da inserção de vozes no texto argumentativo

1. Dentre as estratégias argumentativas utilizadas no Artigo de Opinião, a inserção do discurso de outras pessoas é muito comum para que o articulista possa confirmar seus pontos de vista ou contestá-los, em forma de refutações. Veja o exemplo retirado do texto analisado na *Apresentação da Situação*:

“A psicóloga Vanessa Gebrim ressalta que não devemos diagnosticar ninguém, mesmo que seja bom se atentar aos sinais. “Não conseguimos afirmar que ela tem um transtorno só pelo que vemos no BBB. No caso de um possível distúrbio, a pessoa nem precisa emagrecer, mas sempre está fazendo dietas muito rigorosas, porque está com autoimagem distorcida. É importante ficar de olho se a pessoa está obcecada com sua relação com a comida e com a aparência. Isso pode ser um sinal de descontrole”, explica.”

a) Nesse caso, as articulistas utilizam a mescla entre discurso indireto e direto para destacar a fala de uma especialista que reforça suas postulações. O que marca a inserção do discurso indireto?

PR: Espera-se que o aluno perceba o discurso indireto marcado pelo uso do verbo de dizer ‘ressalta’ + conjunção integrante ‘que’, construindo um período composto por subordinação. Mesmo que os alunos não reconheçam tais nomenclaturas e não consigam identificar de imediato essa construção, encaminhe a discussão para a relação de dependência sintática entre a oração principal “A psicóloga Vanessa Gebrim ressalta” e a subordinada “não devemos diagnosticar ninguém [...]”.

b) E do discurso direto?

PR: Espera-se que o aluno observe como as aspas atuam na inserção do discurso direto, comparando-as com outros recursos de pontuação usados em diferentes tipos de texto, como o travessão nas narrativas, para a inserção de falas. Peça que levantem hipóteses sobre o porquê as aspas são mais utilizadas em textos argumentativos, abrindo a discussão sobre as funções desse recurso de pontuação em cada contexto discursivo.

c) A inserção de um discurso alheio no texto depende da utilização dos chamados ‘verbos de dizer’ (ou *dicendi*). Tratam-se de verbos cuja função é marcar as falas de outros interlocutores nos textos. Quais verbos marcam a fala da especialista no trecho destacado?

PR: ressalta (discurso indireto) e explica (discurso direto). Neste momento, cabe uma explicação mais aprofundada do professor sobre o papel desses verbos e a apresentação de alguns exemplos de utilização na inserção dos discursos.

d) Na sua opinião, esses verbos deixam transparecer as opiniões da autora?

PR: Espera-se que os alunos percebam como a escolha desses verbos mantém a autora numa posição de distanciamento, uma vez que trazem noções de processos neutros (ressaltar e explicar) desempenhados pela especialista.

e) Se trocássemos o verbo ‘ressalta’ pela forma ‘ênfatiza’ e o verbo ‘explica’ por ‘declara’, haveria mudança de sentido nesse enunciado? Explique quais sentidos seriam atribuídos por esses outros verbos.

PR: Espera-se que os alunos percebam o quanto a escolha dos verbos contribuem para a força argumentativa dos enunciados: ‘ênfatizar’ é sinônimo de ‘ressaltar’, mas indica ênfase à informação apresentada; da mesma forma, ‘declarar’ possui um sentido mais forte que ‘explicar’, uma vez que não deixa margens para contestações. Chame atenção dos alunos para a relação dessas escolhas com a modalização discursiva, vista no Módulo I.

2. Considerando as análises da Atividade 1, voltemos ao texto *Em briga de marido e mulher, mete-se a polícia!*. Observe o excerto a seguir, em que a autora utilizou a citação de uma autoridade na área jurídica relacionada à violência contra a mulher:

“Para Ana Paula Braga, do Escritório de Advocacia Brasil: “Quando o feminicídio vai a julgamento, normalmente é tratado como crime passionai”, o que é uma lástima.”

a) A citação foi inserida por meio de discurso direto ou indireto?

PR: Discurso direto, marcado por aspas.

b) Para inserção do discurso, a autora se valeu de algum verbo de dizer? Se sim, qual? Se não, como ela fez?

PR: Espera-se que os alunos percebam a substituição do verbo de dizer pela pontuação (:).

c) Os verbos de dizer costumam carregar marcas de subjetividade, mas, mesmo quando omitidos, o autor pode encontrar outras maneiras de se projetar no texto. Indique qual palavra ou expressão do trecho revela uma opinião pessoal da autora.

PR: Ao omitir o uso do verbo de dizer, a autora mantém a neutralidade na inserção da fala, mas fecha o período com uma apreciação pessoal: “o que é uma lástima”, o que devolve a modalização discursiva de subjetividade ao texto. O adjetivo ‘lástima’ é o responsável por conferir tal sentido. Os alunos poderão ter dificuldade para notar essas questões sozinhos, necessitando de mediação do professor.

d) Identifique outros trechos em que a subjetividade da autora fica explícita no texto. O que esses trechos tem em comum?

PR: “Tudo isso é revoltante”; “É uma violência enraizada”; “Esse dado é tão assustador” são algumas possibilidades de resposta. Espera-se que os alunos percebam o papel nuclear dos adjetivos para reforçar o posicionamento da autora e explicitar a subjetividade em seu discurso.

Essas atividades levarão o aluno a perceber como determinadas escolhas na inserção dos discursos contribuem diretamente para os sentidos pretendidos. Os alunos observaram as marcas de subjetividade manifestadas na argumentação da autora, mas também é conveniente analisar estratégias opostas: como manter a objetividade sem perder a força da argumentação. Trata-se de evidenciar as estratégias de impessoalização.

Atividades de análise das marcas de impessoalização

Assim como o articulista pode se valer de recursos para reforçar a subjetividade de sua argumentação, isto é, projetar-se no texto com maior ênfase e expressividade, pode optar por se colocar de forma mais contida, valendo-se dos índices de indeterminação do sujeito ou das construções baseadas no processo de subordinação. Vamos conferir?

Observação ao professor: o estabelecimento de diálogos prévios com o aluno, mostrando quais serão os tópicos discutidos podem gerar maior adesão à proposta de atividades. É uma forma de prepará-lo para a análise desenvolvida.

1. Considere os dois períodos a seguir para responder às atividades:

- I. *“O problema é que, além de lutar pela equidade de gênero, a mulher precisa conviver com o medo de ser agredida e morta [...]”.*
 II. *“A verdade é que sempre houve a opressão, mesmo que socialmente velada, o que levou à desqualificação da honra feminina e ao julgamento de depreciação [...]”.*

a) O sujeito de uma oração é o ser sobre o qual se faz uma declaração. Considerando essas informações, identifique os sujeitos dos períodos acima:

PR: I. – O problema / II. A verdade.

b) Qual verbo acompanha esses termos?

PR: verbo SER, conjugado na forma “é”.

c) A união dos sujeitos aos verbos que os acompanham constrói informações completas?

PR: Espera-se que os alunos percebam “O problema é” e “A verdade é” como orações de sentido incompleto.

d) Releia as frases: qual trecho indica o ‘problema’ exposto pela autora? E a ‘verdade’ apresentada?

PR: Espera-se que os alunos percebam “a mulher precisa conviver com medo de ser agredida e morta” e “sempre houve a opressão” como os complementos diretos para as orações com sentido incompleto.

e) Qual é o elemento responsável por ligar os sujeitos aos trechos que os complementam?

PR: Espera-se que os alunos identifiquem a conjunção ‘que’ como responsável pela união dos enunciados. O professor pode, posteriormente, apresentar a nomenclatura de ‘conjunção integrante’ e as motivações para essa classificação da função do ‘que’.

f) Agora, analise: a união dos sujeitos a esses trechos forma enunciados com sentido completo?

PR: Os alunos devem perceber que os trechos adicionados são os complementos exigidos pela oração principal.

Momento de explicação: quando uma oração não possui sentido completo (“A verdade é”), sendo necessária a utilização de outra oração para sua complementação (“sempre houve a opressão”), dizemos que o período é formado por uma relação de subordinação.

Observação ao professor: é possível aprofundar a explicação sobre essa relação, apresentando, por exemplo, os tipos de orações subordinadas existentes e as formas de identificar cada uma delas. Não se esqueça, contudo, de que o importante é explorar os efeitos de sentido dos usos dessas orações nos textos, considerando os objetivos comunicativos dos autores. A limitação temática da proposta não contempla esse trabalho mais específico com os processos de coordenação e subordinação, mas espera-se que tais encaminhamentos possam ampliar os olhares docentes para as possibilidades de análise.

g) Agora, vamos observar as motivações da autora para a escolha dessas construções. Na primeira oração, o sujeito escolhido (o substantivo abstrato ‘problema’) apresenta uma ideia de generalização. De que forma isso contribui para a argumentação da autora?

PR: Professor, trata-se de uma questão cuja reflexão autônoma pode ser problemática aos alunos. Instigue-os a perceberem que há uma impessoalidade no uso de “O problema”.

- h) Qual foi o objetivo da autora ao utilizar a expressão “A verdade é”, considerando suas intenções argumentativas e os trechos que sucedem a afirmação?

PR: Espera-se que os alunos consigam observar o quanto a oração principal reforça a posição da autora acerca da discussão iniciada nos outros períodos do parágrafo, sobre a opressão feminina ter sido mascarada pela idealização da mulher, a qual se submetia a um comportamento moldado pela sociedade machista.

2. Agora, observe o seguinte trecho: “Faz-se necessária uma atitude de basta à impunidade” e responda:

- a) A oração apresenta sujeito?

PR: Espera-se que o aluno perceba a indeterminação do sujeito, marcado pela partícula ‘se’ junto ao verbo. Alguns alunos poderão dizer que o trecho ‘uma atitude de basta à impunidade’ é o sujeito, mas o professor deve apresentá-lo como complemento nominal exigido pelo termo ‘necessária’.

- b) Neste caso, a autora projeta-se com mais ênfase no texto ou mantém certo distanciamento acerca do que diz?

PR: Espera-se que o aluno perceba um distanciamento mais marcado pela indeterminação do sujeito: essa necessidade é conveniente a todos, de modo geral, não há como determinar um grupo específico.

O uso de sujeitos indeterminados contribui para a objetividade do autor em sua argumentação, mas isso não torna seu posicionamento mais ‘fraco’ ou mais ‘forte’: trata-se, apenas, de uma forma de incluir autor e leitor na problemática, assumindo a questão como um problema de todos.

Após as discussões tecidas, deve-se encaminhar o aluno para uma observação sistemática de seu texto, a fim de anotar possíveis revisões. Sugere-se o seguinte roteiro para guiar a análise das produções:

Atividades de Revisão II

Retome sua produção textual e faça a conferência dos seguintes aspectos:

- Você utiliza a inserção de discursos alheios como estratégia argumentativa?
- As falas inseridas reforçam sua argumentação?
- O discurso citado direto está devidamente marcado pelos sinais de pontuação e pela inserção dos verbos de dizer?
- O discurso indireto mantém o conteúdo temático do texto/fala original? Os verbos de dizer selecionados para acompanhar o discurso revelam exatamente o teor da fala do especialista? Por exemplo, se é uma explicação, os verbos de dizer mais adequados são ‘explica’, ‘indica’, ‘mostra’, ‘aponta’, mas, se faz um questionamento, ‘indaga’, ‘pergunta’, ‘questiona’ seriam opções mais convenientes.
- Seu texto possui marcas explícitas de subjetividade? Como você as construiu? Confirme se todas as postulações estão fundamentadas com argumentos plausíveis.
- Se você optou por uma visão mais objetiva, consegue convencer o leitor sobre seus posicionamentos? Peça a um colega que leia o texto e verifique se ele fica convencido de seus pontos de vista. Utilize a modalização discursiva a seu favor.
- Observe a concordância verbal nos períodos em que utiliza o sujeito indeterminado. Peça ajuda ao professor, caso tenha dúvidas sobre a flexão correta dos termos.

As atividades desenvolvidas no *Módulo II* mostraram como a inserção de vozes no texto está relacionada às marcas de objetividade e subjetividade nos textos argumentativos. Dando continuidade às práticas de AL, o *Módulo III* abordará especificamente a escolha dos tempos e modos verbais (predominância do presente do indicativo ou subjuntivo na apresentação das questões e argumentos e do pretérito nas explicações e apresentações de dados) no texto argumentativo.

4.2.3 Módulo III: tempos e modos verbais

A proposta do *Módulo III* é analisar a flexão dos tempos e modos verbais e os efeitos de sentido conferidos aos textos. Sabe-se da dificuldade em definir limites entre as sequências textuais, ainda que algumas prevaleçam em determinados gêneros. No caso do Artigo de Opinião, as sequências argumentativas são predominantes, mas, a depender das estratégias adotadas para a defesa do ponto de vista, aparecem também sequências descritivas e narrativas, influenciando diretamente na escolha dos tempos e modos verbais utilizados. A proposta do *Módulo* é, portanto, verificar os aspectos semânticos imbuídos na escolha desses verbos, observando como a seleção adequada pode reforçar a argumentação.

Os objetivos estão alicerçados em algumas habilidades da BNCC: “(EF89LP23) Analisar, em textos argumentativos, reivindicatórios e propositivos, os *movimentos argumentativos utilizados* (sustentação, refutação e negociação), avaliando a força dos argumentos utilizados” (BRASIL, 2018, p. 185, grifos nossos), de modo que o aluno possa “(EF08LP04) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: ortografia, regências e concordâncias nominal e verbal, *modos e tempos verbais*, pontuação etc” (BRASIL, 2018, p. 187, grifos nossos).

De acordo com Ohuschi e Barbosa (2011), no Artigo de Opinião, predomina o uso presente do indicativo – ou do subjuntivo – na apresentação da questão, dos argumentos e contra-argumentos, enquanto o pretérito é requerido nas estratégias de explicação e apresentação de dados. As atividades a seguir analisam tais usos no texto-base da proposta e nas produções dos alunos.

Atividades de análise dos tempos e modos verbais no Artigo de Opinião

Releia os dois primeiros parágrafos do texto, observando os verbos utilizados.

- I. “A constante batalha da mulher pelos seus direitos e pela notoriedade social não é recente. Há anos, o movimento feminista **busca atenuar** o estigma de sexo frágil e inferior, **evidenciando** várias conquistas ao longo da história, como o voto, a entrada no mercado profissional e o direito de estudar. O problema é que, além de lutar pela equidade de gênero, a mulher **precisa conviver** com o medo de ser agredida e morta, consequência da misoginia que **afeta** a integridade física e psicológica das vítimas, o que **contribui** para a persistência dos casos de violência doméstica e do crescente aumento do feminicídio.”
- II. “No século XIX, época do movimento romântico, **havia** toda uma idealização da figura feminina: damas vistas como puras e recatadas, fiéis ao lar e aos maridos. Essa personificação de perfeição sempre **mascarou** a desvalorização de mulheres por seus esposos e pela sociedade que **moldavam** uma forma de comportamento que nunca **atendeu** à realidade. A verdade é que sempre **houve** a opressão, mesmo que socialmente velada, o que **levou** à desqualificação da honra feminina e ao julgamento de depreciação social por serem quem são, resultando, muitas das vezes, em adjetivações, tal como profanas. [...]”

Agora, analise:

- a) Os verbos do primeiro parágrafo estão em que tempo e modo verbal? E os do segundo?²⁰
PR: Espera-se a identificação do presente do indicativo nos verbos destacados no primeiro parágrafo e do pretérito perfeito e imperfeito do indicativo no segundo.
- b) Explique o que pode ter levado a autora a fazer essa troca de tempos verbais entre um parágrafo e outro. Discuta com os colegas ou peça ajuda ao professor se tiver dúvidas.
PR: Espera-se que o aluno identifique a postura mais assertiva da autora no primeiro parágrafo, marcada pelo presente do indicativo, a fim de mostrar como é a situação atual da temática; mas, para evidenciar o que ocorre na atualidade, precisou recorrer aos fatos históricos como formas de explicação, valendo-se do pretérito.
- c) Observando o texto como um todo, quais tempos e modos verbais são predominantes?
PR: Predominam-se os verbos no presente do indicativo nas sequências argumentativas, na apresentação da problemática e nos trechos de reforço aos pontos de vista adotados. O uso do pretérito – perfeito ou imperfeito – restringe-se às sequências dissertativas de apresentação de fatos históricos (2º parágrafo) e exemplificações (5º parágrafo).
- d) O modo indicativo prevalece ao longo de toda a construção discursiva. Qual efeito de sentido essa escolha confere ao texto? Se a autora optasse pela predominância do subjuntivo, a argumentação teria a mesma força?
PR: Espera-se que o aluno perceba a escolha do modo indicativo como um recurso para que as ideias da autora sejam vistas como plausíveis e concretas, reforçando a credibilidade da argumentação. O uso do subjuntivo, por sua vez, construiria uma argumentação hipotética, baseada em dúvidas e possibilidades, como se a autora defendesse um ponto de vista no qual não acredita e não pode comprovar. Diante dessas observações, convém fazer algumas anotações no quadro, retomando o conceito de modos verbais com ajuda dos alunos, para criar uma definição que integrará o acervo de termos metalinguísticos aos quais têm acesso.
- e) Tendo como base as suas respostas à questão anterior, explique como a escolha de tempos e modos verbais pode impactar diretamente na construção da credibilidade do texto.

²⁰ Espera-se que o aluno seja capaz de fazer essa identificação sem recorrer diretamente à mediação do professor, uma vez que as habilidades EF06LP05 e EF07LP10, voltadas ao 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, já foram trabalhadas. Se o professor perceber que o aluno não consegue fazer tal identificação, deve ficar atento à possibilidade de as habilidades não estarem consolidadas.

PR: Ao selecionar tempos e modos verbais que denotam a ideia de certeza das ações, os argumentos são construídos sob uma ótica de confiabilidade, baseados em fatos concretos e experiências tangíveis.

As atividades elucidadas são exemplos de análises que propiciam maior discernimento sobre o papel dos tempos e modos verbais para a construção textual. Trata-se de mostrar o ‘para quê’ no estudo de um tópico que, comumente, é visto como enfadonho e cansativo: os verbos. Entender a contribuição direta das escolhas linguísticas para os sentidos pretendidos na argumentação confere importância à reflexão de tais aspectos.

Nessa ótica, retomar o próprio texto, no intuito de observar a seleção dos verbos, torna a aprendizagem mais produtiva, uma vez que o aluno estará mais “consciente do emprego das formas linguísticas não só para compreender textos, mas também para produzi-los” (TEIXEIRA, 2011, p. 172):

Atividades de Revisão III

Tomando tais informações como base e a articulação dos tempos e modos verbais no texto em análise, revise seu Artigo de Opinião e aponte:

a) Os verbos utilizados por você estão predominantemente em qual tempo e modo?

PR: Pessoal, a depender da produção do textual do aluno.

b) Qual efeito de sentido você pretende promover ao selecionar tais verbos?

PR: Pessoal, a depender da produção do textual do aluno.

c) A escolha de verbos feita por você contribui para a consistência de uma argumentação clara?

PR: Pessoal, a depender da produção do textual do aluno.

Observação ao professor: é importante que nesse momento surja uma discussão acerca da semântica dos tempos e modos verbais, norteadas por perguntas à classe. Leve os alunos a verificarem em quais sequências há predominância de cada tempo verbal, chamando atenção para os trechos de dissertação e narração que também compõem o texto argumentativo.

d) Diante das análises, se necessário, reescreva trechos do texto adequando os tempos e modos verbais aos seus objetivos argumentativos.

Compreende-se, assim, a importância das práticas de AL no desenvolvimento de uma metodologia reflexiva, a qual se organiza na sequência USO → REFLEXÃO → USO, para construir um movimento de AÇÃO → REFLEXÃO → AÇÃO (ver subseção 2.1.2).

Para finalizar as proposições de atividades da SD, no *Módulo IV*, analisam-se algumas questões sobre as marcas de estilo no Artigo de Opinião e as possibilidades argumentativas de determinadas escolhas.

4.2.4 Módulo IV: estilo

Na subseção 2.2 deste estudo, destacou-se a potencialidade da análise estilística para o ensino da leitura e da produção de texto, bem como para formação crítica do aluno. Apesar da pouca ênfase dada a esses aspectos nas propostas curriculares, tratar os efeitos de sentido sem uma análise dos recursos mobilizados pelo enunciador para atingir seus objetivos comunicativos é negar a máxima já comprovada por autores como Bakhtin (2019): quando, no estudo da gramática, não se leva em conta o significado estilístico, as análises recaem em escolasticismo.

Adota-se, assim, a visão apresentada por Wachowicz (2012), na esteira dos postulados de Bakhtin (1997), de que o estilo são as escolhas individuais do enunciador, motivadas pela situação discursiva em que se encontra. Para este estudo, toma-se como recorte os aspectos relacionados à intertextualidade, às escolhas lexicais e ao uso do sentido figurado, aproximando-se da habilidade EF69LP17 da BNCC: “Perceber e analisar os recursos estilísticos e semióticos dos gêneros jornalísticos e publicitários, [...] o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) [...]” (BRASIL, 2018, p. 145). Cabe ressaltar que outras manifestações estilísticas poderiam ser apontadas, mas essas são as que mais contribuem, na visão da autora deste trabalho, para a construção da argumentação no texto-base, *Em briga de marido e mulher, mete-se a polícia!*.

As primeiras atividades observam o título do texto, marca de autoria mais explícita da argumentação, conforme aponta Marques (2020, s.p): “Em um Artigo de Opinião, o título é a janela do texto, devendo servir para seduzir o leitor, motivando-o à leitura. Por isso, precisa ser interessante e convidativo [...]”. No texto analisado, o título é construído por meio de um processo intertextual, abrindo margem para a discussão sobre a importância do conhecimento de mundo e do contexto de produção. Trata-se de refletir sobre o conceito de intertextualidade, em sua visão mais geral de retomada a outros textos (PAULINO; WALTY; CURY, 1995), mas também apresentar as possibilidades oferecidas por esse recurso para a construção da argumentação.

Atividades de análise das marcas de estilo: intertextualidade na construção do título

1. Releia o título do texto analisado:

Em briga de marido e mulher, mete-se a polícia!

a) O título do texto faz referência a um ditado popular comumente utilizado no Brasil. Qual é esse ditado?

PR: “Em briga de marido e mulher, não se/ninguém mete a colher”.

b) Você precisa ler o texto completo para fazer essa inferência?

PR: Espera-se que o aluno perceba que a leitura do título já é suficientemente capaz de suscitar essa referência, pois se trata de um ditado famoso. Ele recorre, portanto, ao conhecimento de mundo para perceber a analogia.

c) Por meio dessa observação, é possível depreender a temática do texto e a posição defendida pela autora apenas a partir do título?

PR: Espera-se que os alunos percebam que a alteração no ditado popular já indica o tema do texto e o ponto de vista da autora sobre a questão: a intervenção necessária nos casos de violência contra a mulher, os quais costumam ser encarados como simples brigas de casais, em que ninguém pode opinar ou ajudar a resolver.

d) Ao longo do texto, a autora explica a sua intenção discursiva ao escolher o título. Identifique o trecho em que isso fica explícito.

PR: Espera-se que os alunos identifiquem a menção da autora ao ditado popular na conclusão do texto: “Deve-se, portanto, começar com a denúncia, seja por parte da vítima, seja por qualquer cidadão, desmitificando a ideia de que “em briga de marido e mulher, não se mete a colher””.

e) É possível afirmar que a autora escolhe um título pertinente ao seu texto? Explique.

PR: Sim, a autora escolhe um título esclarecedor sobre a temática do texto, o qual explicita seu ponto de vista. É importante que os alunos percebam o quão criativa foi a autora ao lançar mão de um recurso intertextual de fácil identificação (um ditado popular) e que mantém a coerência do título à conclusão, deixando clara a ação que acredita ser viável no combate à problemática: denunciar qualquer caso de violência contra a mulher, mesmo quando não se é a vítima.

Observação ao professor: é importante discutir com os alunos a importância da pertinência das ideias na construção da argumentação, mantendo a coerência entre título e texto. Explique que o título é um elemento importante para chamar a atenção do leitor e apresentar pontos de vistas defendidos ao longo do texto.

2. Analise a pontuação utilizada no título. O que sugere o uso do ponto de exclamação (!)? Ele contribui para reforçar o posicionamento da autora? Justifique.

PR: Ao utilizar o ponto de exclamação, a autora apresenta o tom que adotará em seu texto: manifesto em defesa da denúncia dos casos de violência contra a mulher. O professor pode retomar com os alunos as funções prototípicas dos recursos de pontuação, recorrendo a consultas em gramáticas e manuais.

3. Considerando as análises tecidas, explique a seguinte afirmação feita por um pesquisador: “Em um Artigo de Opinião, o título é a janela do texto” (MARQUES, 2020).

PR: Espera-se que o aluno consolide a aprendizagem e seja capaz de explicar a importância do título para chamar a atenção do leitor: para convencê-lo de um ponto de vista, é preciso convencê-lo, em primeiro lugar, a ler o texto.

Para dar sequência à análise dos recursos expressivos, observam-se as escolhas lexicais do texto-base. A semântica das palavras de um texto não costuma ter ênfase nas

atividades escolares, partindo do pressuposto de que são escolhas intuitivas e aleatórias; ademais, atividades que pedem a substituição de termos, em frases isoladas, por sinônimos ou antônimos, sem qualquer tipo de reflexão, são comumente abordadas, construindo a ideia de que as palavras podem ser mecanicamente substituídas na construção textual.

Nessa perspectiva, atividades que evidenciam as tonalidades emotivas das expressões são relevantes para ampliar as possibilidades expressivas, pois, nos textos argumentativos, o objetivo é construir ideias por meio das palavras, ou seja, das escolhas lexicais.

Atividades de análise das escolhas lexicais

1. Observe a sequência de palavras e expressões destacada a seguir:

Calorias- alimentos – cardápio – refeição – jejum – corpo ideal – saudável – dietas restritivas – distúrbios alimentares – comilança – padrão estético – emagrecimento

a) O que esses termos têm em comum?

PR: Espera-se a percepção de que todas as palavras são nomes que fazem referência a questões alimentares.

b) É possível depreender a temática de um texto que utiliza todas essas expressões?

PR: Espera-se que os alunos observem que o tema do texto é relacionado a transtornos alimentares.

Para explicar: As palavras destacadas pertencem ao mesmo campo semântico, ou seja, palavras que fazem referência a um único universo temático; neste caso, os transtornos alimentares, o que fica claro, principalmente, pelas expressões ‘corpo ideal’, ‘dietas restritivas’, ‘distúrbios alimentares’ e ‘padrão estético’. Os demais termos, no entanto, também mantêm proximidade com o assunto e criam uma rede de relações no texto. De acordo com Irlandé Antunes, esse mecanismo de aproximação de sentido das palavras é uma estratégia de coesão textual, uma vez que todo texto é marcado pela unidade de tema.

2. Tendo por base essas explicações, observe a primeira parte do texto em análise: *Em briga de marido a mulher, mete-se a polícia!* e responda às questões.

A constante batalha da **mulher** pelos seus direitos e pela notoriedade social não é recente. Há anos, o **movimento feminista** busca atenuar o estigma de **sexo frágil** e inferior, evidenciando várias conquistas ao longo da história, como o voto, a entrada no mercado profissional e o direito de estudar. O problema é que, além de lutar pela **equidade de gênero**, a **mulher** precisa conviver com o medo de ser **agredida e morta**, consequência da **misoginia** que afeta a **integridade física e psicológica** das **vítimas**, o que contribui para a persistência dos casos de **violência doméstica** e do crescente aumento do **feminicídio**.

No século XIX, época do movimento romântico, havia toda uma idealização da **figura feminina**: **damas** vistas como **puras e recatadas**, fiéis ao lar e aos maridos. Essa personificação de perfeição sempre mascarou a **desvalorização de mulheres** por seus esposos e pela sociedade que moldavam uma forma de comportamento que nunca atendeu à realidade. A verdade é que sempre houve a **opressão**, mes-

mo que socialmente velada, o que levou à desqualificação da **honra feminina** e ao julgamento de depreciação social por serem quem são, resultando, muitas das vezes, em adjetivações, tal como **profnas**. Esse argumento reforça e testifica as justificativas daqueles que adotam práticas de **maus-tratos, abusos** e até mesmo **crimes**.

Decerto, a **misoginia** e o **machismo** são dois agravantes e causadores de alto percentual de **agressões**. Os dados do Anuário do Fórum Brasileiro de Segurança Pública são alarmantes.

Uma **mulher** morre a cada duas horas; e cerca de 500 são **violentadas** por hora, em sua maioria, **negras** e **pobres**. Hoje são elas, amanhã poderá ser eu, nós, quem mais? Tudo isso é revoltante. Primeiro, por mostrar o **estereótipo** da **mulher periférica**. Segundo, por apresentar as dificuldades de sobrevivência numa sociedade extremamente **patriarcal** e **machista**. Por fim, por conviver com o **racismo** que leva a uma intensificação dos atos agressivos.

a) Os termos destacados compõem o mesmo campo semântico?

PR: Espera-se que os alunos percebam a referência de todas as palavras ao mesmo tema: violência contra a mulher.

b) As escolhas contribuem para a unidade temática e para a coesão textual?

PR: Espera-se que, com ajuda do professor, o aluno construa uma resposta evidenciando como as escolhas lexicais são importantes para manter a unidade textual: um texto precisa abordar, do início ao fim, um assunto central.

c) Levante hipóteses: o que determina a escolha das palavras para um texto?

PR: Espera-se que os alunos cheguem à conclusão de que a escolha do vocabulário para um texto é determinado pelo seu assunto, pelo tema abordado, o qual servirá como fio condutor que governa a seleção das palavras (ANTUNES, 2005).

3. Agora, releia os seguintes trechos:

I. “[...] havia toda uma idealização da figura feminina: **damas** vistas como **puras e recatadas**, **fiéis** ao lar e aos maridos. [...]”

II. “[...] chega aos mais **singelos** recantos, como é o caso da minha **pequena** Marcelino Vieira (RN), que nos últimos dois anos presenciou a morte de duas mulheres, com requintes de crueldade”.

a) Os termos em destaque são **adjetivos**. Pesquise em gramáticas ou manuais *on-line* confiáveis a função semântica dessa classe de palavras.

PR: A depender da fonte de consulta utilizada pelo aluno. É importante reforçar que estamos buscando a definição semântica dessa classe, a qual, em alguns manuais, pode se confundir com suas funções sintáticas. O aluno pode anotar essa definição em seu glossário de conceitos metalinguísticos²¹.

²¹ O glossário pode ser um caderno de anotações ou qualquer outro material de fácil acesso. Sugere-se, também, a criação de um *Drive* compartilhado e colaborativo, revisado pelo professor. Sempre que algum conceito já estudado for retomado, pode-se buscar as definições anotadas. Consultar gramáticas é válido, mas as acepções dos estudantes costumam ter linguagem mais adequada ao propósito de recordar tópicos estudados.

b) Com base na definição encontrada, explique: qual o papel dos adjetivos para os trechos acima?

PR: No primeiro trecho, 'puras', 'recatadas' e 'fiéis' caracterizam o substantivo 'damas' e foram escolhidos para ilustrar a personificação de mulher pretendida pela autora. Já no segundo trecho, 'singelos' e 'pequena' caracterizam, respectivamente, os substantivos 'recantos' e 'Marcelino Vieira', ou seja, a cidade da autora, apontada como um lugar calmo e pequeno, cuja violência não é comum.

3. As palavras analisadas na questão anterior exprimem as emoções da autora acerca do que caracteriza. Você acha que as escolhas foram aleatórias ou tiveram motivações discursivas? Explique.

PR: Espera-se a identificação das palavras 'puras', 'recatadas' e 'fiéis' como julgamentos pessoais às 'damas' da época, considerando as mulheres 'fora do padrão' aquelas que não possuíam tais características. Da mesma forma, 'singelos' e 'pequena' são adjetivos com significado afetivo usados para expressar os sentimentos da autora com relação ao lugar em que vive. Portanto, as escolhas são fundamentadas em motivações discursivas. É importante instigar a reflexão, uma vez que os alunos poderão ter dificuldade para chegar a tal raciocínio sozinho, e mostrar que as escolhas das palavras para compor um texto não são aleatórias e dialogam com o objetivo do gênero: persuadir e convencer o interlocutor.

Observação ao professor: há muitas outras possibilidades de análise nesse texto sobre a semântica das palavras, cujas atividades poderiam explorar diferentes relações de sentido. A limitação deste estudo não permite esgotá-las, mas o professor possui autonomia e deve, sempre que necessário, ampliar as discussões.

Por fim, no que tange ao estilo, apresentam-se algumas atividades sobre o uso das figuras de linguagem na constituição da argumentação, com o propósito de mostrar como trabalhar esse tópico para além de um *corpus* literário. Além disso, conforme aponta Wachowicz (2012, p. 141), “a sistematização das opções de efeitos de sentido a partir das figuras de linguagem não pode recair [...] em recortes formais do limite da estrutura da sentença”, isto é, deve-se considerar a totalidade da situação de comunicação para interpretar coerentemente a linguagem conotativa e seus efeitos de sentido.

No âmbito da argumentação, o uso das figuras de linguagem tem diversas motivações discursivas que convergem para a persuasão, das quais abordaremos a metáfora, como recurso de associação de sentidos, e a prosopopeia – ou personificação –, para atribuir características de um ser concreto a um substantivo abstrato. As atividades estão ancoradas na habilidade EF69LP04 da BNCC – “Identificar e analisar os efeitos de sentido que fortalecem a persuasão nos textos publicitários, relacionando as estratégias de persuasão [...] com os recursos linguístico-discursivos utilizados, como [...] figuras de linguagem [...]” (BRASIL, 2018, p. 141) –, a qual, apesar de voltar-se aos textos publicitários, é uma progressão de análise para a habilidade desenvolvida nos 6º e 7º anos: “(EF67LP38) Analisar os efeitos de sentido do uso

de figuras de linguagem, como comparação, metáfora, metonímia, personificação, hipérbole, dentre outras”.²²

Atividades de análise das figuras de linguagem

Releia o trecho do 5º parágrafo do texto *Em briga de marido e mulher, mete-se a polícia!* para responder as questões 1, 2 e 3.

*[...] É uma **violência enraizada, regada com o machismo e colhida com a misoginia**, que chega aos mais singelos recantos, como é o caso da minha pequena Marcelino Vieira (RN), que nos últimos dois anos presenciou a morte de duas mulheres, com **requintes de crueldade**. Assassinadas pelo simples fato de, como mulheres, lhes serem privadas as chances de defesa, pois, **além das armas de calibre ou de punho, usaram também a mais potente, a covardia**. Chocando, assim, todos os munícipes.*

1. No primeiro trecho grifado, temos a associação de violência, um substantivo abstrato, às características de um processo que ocorre com elementos concretos.

a) Quais são esses elementos concretos?

PR: As plantas.

b) Qual palavra desencadeia a comparação?

PR: A palavra ‘*enraizada*’, cuja significação denotativa é “criar raízes”, um processo que ocorre com as plantas.

c) Observe as acepções do verbo ‘enraizar’ no dicionário *on-line* Aulete Digital:

(en.ra:i.zar)

v.

1. Fixar(-se) (planta) pela raiz; ARRAIGAR(-SE) [td.: *Enraizou facilmente os pés de dália.*] [int.: *A maria-sem-vergonha quase não (se) enraíza.*]

2. Fig. Criar relações, condições de vida; ESTABELEECER(-SE) [td.: *O trabalho no campo enraizou muitos imigrantes.*] [int.: *Chegou há pouco à cidade, mas já enraizou.*] [tda.: *Estas famílias enraizaram -se rapidamente na região.*]

Disponível em: <https://aulete.com.br/enraizar>. Acesso em 03 abr. 2022.

• No texto, qual o sentido atribuído à palavra ‘enraizada’? Trata-se do sentido literal ou figurado?

PR: O sentido figurado de ‘estabelecer-se’.

d) Explique, portanto, qual foi a intenção da autora no trecho em destaque.

PR: *Espera-se que o aluno compreenda a intenção da autora em atribuir as características de uma planta, a qual depende de ser regada diariamente para render a colheita de frutos, à violência estabelecida na sociedade, potencializada pelo machismo, cujos ‘frutos’ são as ideias misóginas. O aluno poderá recorrer ao dicionário para interpretar as palavras de significado desconhecido, como ‘misoginia’.*

²² As habilidades da BNCC selecionadas para esta SD foram, preferencialmente, as de 8º e 9º anos, público-alvo em potencial da proposta. O professor, no entanto, não precisa criar limites rígidos entre as habilidades, uma vez que retomar aprendizagens desenvolvidas nos anos anteriores pode ser elementar para a progressão da aprendizagem.

e) A figura de linguagem usada pela autora é chamada de personificação ou prosopopeia. Tendo por base as análises, construa, junto de um colega, um conceito possível para esse tipo de figura expressiva. Depois, confira as acepções dadas por gramáticas ou manuais para confirmar suas ideias.

PR: Nessa atividade, o aluno já possui a classificação da figura de linguagem, mas precisa refletir sobre sua função, diante das análises tecidas. Avalia-se a capacidade de construção de conceitos, em um processo indutivo e compartilhado. Além disso, recorrer às gramáticas o ajudará a lapidar a definição construída, a qual poderá ser anotada no glossário metalinguístico.

2. Procure no dicionário o significado dos termos ‘requintes’ e ‘crueldade’.

a) Levante hipóteses: qual o objetivo argumentativo da autora na associação dessas palavras?

PR: Espera-se que os alunos percebam a ênfase dada pela autora à ideia de que os crimes foram minuciosamente planejados, uma vez que nunca se viu tamanha crueldade em Marcelino Vieira.

b) A relação metafórica estabelecida a partir da junção desses termos expressa:

- () uma marca de ironia;
- () uma acentuação de ideias;
- () uma suavização de ideias;
- () um contraste de ideias.

3. Por fim, observe o último trecho grifado: “*além das armas de calibre ou de punho, usaram também a mais potente, a covardia*”.

a) Explique o efeito de sentido alcançado pela autora ao colocar ‘covardia’ como uma das armas utilizadas no ato de violência.

PR: ‘Covardia’ é um substantivo abstrato utilizado para representar a pior dentre as armas utilizadas na concretização da violência, mostrando que, para a autora, não importa o meio utilizado, mas as motivações do crime.

b) Identifique a figura de linguagem utilizada. Pesquise nos manuais e nas gramáticas, caso haja necessidade.

PR: A figura de linguagem é metáfora: comparação implícita de covardia a uma arma.

Para finalizar, o professor pode aprofundar as explicações sobre denotação e conotação e explorar a potencialidade da linguagem figurada em textos não-literários. Sugere-se, por fim, um roteiro de análise para que o aluno possa observar as manifestações estilísticas em sua própria produção.

Atividades de Revisão IV

Agora, analise seu texto com base nas seguintes perguntas:

➤ *Sobre o título:*

- Você acha que a escolha do seu título foi inteligente?
- O título mantém a pertinência e a coerência com o restante do texto?
- O título deixa claro ao leitor o seu posicionamento?
- É possível depreender a temática de sua produção apenas pelo título?
- Você poderia utilizar algum recurso, como a intertextualidade, para tornar seu título mais expressivo?
- A partir dessas observações, revise seu título e, se for necessário, reescreva-o.

➤ *Sobre as escolhas das palavras:*

- A produção possui um campo semântico bem definido?
 - O uso de expressões que remetem ao mesmo universo temático contribui para a coesão textual e para a unidade de sua argumentação?
 - Analise os adjetivos utilizados. Eles expressam exatamente aquilo que você pretendia passar ao leitor?
 - Para escolher as palavras, você considerou a situação comunicativa do Artigo de Opinião?
 - Quais palavras poderiam ser acrescentadas para ampliar os significados expressivos?
- *Sobre a linguagem figurada:*
- Identifique os efeitos de sentido no uso da conotação. Caso não tenha nenhuma passagem construída sob essa perspectiva expressiva, analise como inseri-las para contribuir com a construção de sua argumentação.

Por fim, releia e faça anotações sobre tais aspectos para ajudar no momento de reescrita.

Observação ao professor: todas as respostas são pessoais, a depender do título selecionado pelo aluno. As questões encaminham a análise e ajudam a repensar as escolhas para conferir maior expressividade à argumentação.

A inserção de práticas de AL que observam as manifestações estilísticas precisa transcender os limites da análise de textos literários e potencializar o ensino de qualquer gênero oral ou escrito. No caso dos Artigos de Opinião, a expressividade é um recurso argumentativo importante e os alunos devem ser capazes de externar suas opiniões sob essa perspectiva.

As análises estilísticas elucidadas são exemplos de abordagens possíveis no contexto escolar. A intenção não foi esgotar todos os aspectos de estilo que contribuem para a argumentação no texto selecionado, mas demonstrar que a expressividade é, efetivamente, um complemento para a análise dos fatos gramaticais.

Na próxima seção, apresenta-se a materialização das aprendizagens dos *Módulos* na *Produção Final*, momento de consolidação da SD e de verificação da aprendizagem, em que se confirmam as contribuições reais da AL para a prática de produção textual.

4.3 Produção e publicação do Artigo de Opinião

A concepção de escrita processual prevê as etapas de revisão e reescrita como imprescindíveis à aprendizagem, ainda que muitos alunos se mostrem resistentes para assumir o papel de revisor do próprio texto. Por muito tempo, a tarefa de ‘corrigir’ produções textuais foi uma exclusividade do professor, o qual deveria entregar as ‘redações’ aos alunos com desvios linguístico-gramaticais sinalizados. Tal prática não contribui para aprendizagem linguística, uma vez que as ‘correções’ não são apreciadas pelo aluno: o texto termina em

gavetas de suas casas ou em latas de lixo da própria sala de aula, pois o que importa é a nota e essa não será alterada.

Transformar os alunos em protagonistas do processo de revisão é, portanto, um dos maiores desafios das SD, o qual pode ser driblado quando a tarefa de produção textual está revestida de sentido: o aluno sabe quem são seus interlocutores, possui um propósito comunicativo e sabe que não poderá deixar o texto ‘de qualquer jeito’. Reforça-se, diante disso, a importância das situações de comunicação bem fundamentadas, materializadas em práticas concretas de produção, a fim de engajar os alunos nesse processo. Conforme sinaliza Suassuna (2019), as etapas da escrita são ensináveis, e, no que tange à revisão e à reescrita, é preciso desconstruir a visão de que o texto está definitivamente pronto em sua primeira versão e apenas constatações feitas pelo professor são válidas para aperfeiçoá-lo.

Nesta proposta, as atividades dos *Módulos* já encaminhavam o aluno a um processo de retomada do texto inicial, a fim de consolidá-lo na *Produção Final*.²³ As revisões individuais ou coletivas somam-se às observações do professor e indicam os pontos de aperfeiçoamento da versão final do texto para publicação, ao menos hipotética, no veículo pré-definido, para atingir o receptor em potencial. Trata-se da proposta de reescritas sucessivas, mencionada por Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 62), em que o aluno pode tomar notas ou redigir constatações a cada análise do texto nos *Módulos*. Para os autores, “o ensino da escrita exige que se leve em conta as produções escritas intermediárias, sendo que a identificação dos erros para melhorar o texto e a reescrita de trechos particulares são os dois principais procedimentos de autoavaliação”.

O professor pode orientar os alunos a separarem “cadernos de revisões” ou qualquer outro material de fácil acesso, em que possam anotar as constatações feitas ao longo das análises para retomá-las na *Produção Final*. É importante, também, revisar a grade avaliativa estabelecida na *Produção Inicial*, a fim de verificar se os critérios selecionados condizem com o percurso desenvolvido ao longo da SD, principalmente se houver pretensão de utilizar o texto final como parâmetro para avaliação somativa.

Como sinalizado na subseção 2.4 deste estudo, a explicitação de critérios avaliativos bem fundamentos resguarda o professor de julgamentos subjetivos ou de comentários vagos, que pouco ajudam o aluno a aperfeiçoar o texto. Na mesma ótica, Suassuna (2019, p. 12, grifos nossos) aponta: “buscar estabelecer critérios consistentes e que deem conta do caráter

²³ Habilidades da BNCC utilizadas para nortear o processo de revisões sucessivas: EF69LP08 e EF69LP12.

multidimensional do texto e de todo o seu processo de produção é um caminho para um ensino produtivo da escrita, já que *faz a avaliação funcionar como motor da aprendizagem*”.

Neste sentido, considerando as atividades sugeridas nos *Módulos*, apresenta-se uma segunda grade de critérios (Quadro 4) para nortear a *Produção Final* e a avaliação somativa do professor.

Quadro 4 - Tábua de Critérios para Produção Final

EIXO	CRITÉRIOS
1. Adequação temática e discursiva ao gênero Artigo de Opinião	1.1 Abordagem do tema com fidelidade à proposta, com base no planejamento desenvolvido, <i>com marcas de autoria e repertório cultural diversificado.</i>
	1.2 Construção textual compatível com a estrutura (<i>contextualização do tema → apresentação da problemática → tese → argumentos → conclusão</i>) e as características do gênero Artigo de Opinião (<i>apresentação de questão polêmica, defesa de pontos de vista, apresentação de estratégias argumentativas etc</i>)
	1.3 <i>Apresentação de uma tese, defendida de maneira clara e coerente para o leitor projetado;</i>
	1.4 Escolha de título adequado ao desenvolvimento realizado, <i>antecipando a polêmica e motivando a leitura do texto.</i>
2. Organização da argumentação	2.1 Defesa de um ponto de vista sobre o tema, baseada em apropriado processo de seleção, organização e interpretação de informações.
	2.2 Construção de argumentos relevantes e convincentes para sustentar a posição discursiva do locutor em relação ao ponto de vista defendido.
	2.3 <i>Desenvolvimento do tema com criticidade, utilização de referências pertinentes e estratégias argumentativas articuladas entre si e integradas ao propósito do texto.</i>
	2.4 <i>Utilização adequada do discurso citado direto ou indireto como estratégia argumentativa para conferir credibilidade ao texto.</i>
3. Coesão Textual	3.1 <i>Utilização de articuladores textuais como mecanismos de coesão sequencial.</i>
	3.2 <i>Utilização das estratégias de modalização para construção de sentidos do texto.</i>
	3.3 <i>Predominância de períodos compostos e utilização de expressões do mesmo universo temático, garantindo a unidade textual.</i>
4. Adequação linguística	4.1 Respeito às convenções ortográficas requisitadas pelo contexto de produção (<i>morfossintaxe, ortografia, acentuação, pontuação</i>);
	4.2 <i>Emprego adequado da linguagem em relação ao grau de formalidade exigido pelo contexto de produção, evitando-se o uso, por exemplo, de marcas de oralidade ou de variedades linguísticas regionais ou sociais.</i>
	4.3 <i>Utilização adequada dos tempos e modos verbais, de modo a contribuir com a consistência da argumentação.</i>
5. Conclusão de ideias e retomada da ideia central defendida	5.1 Utilização de operadores argumentativos para retomar e reafirmar a tese defendida.
	5.2 Conclusão de ideias coerente com os argumentos defendidos ao longo do texto.
	5.3 <i>Apresentação de propostas viáveis para a resolução do problema.</i>

Fonte: Passarelli (2012, p. 261) e Caderno Pontos de Vista (2019), com adaptações.

A revisão da Tábua de Critérios trouxe complementações, acréscimos, inversões, retiradas e troca de critérios avaliativos, a partir das aprendizagens desenvolvidas nos Módulos. Apesar de ser um instrumento de uso do professor, pode-se apresentar esta grade aos alunos para que façam uma avaliação final de suas produções antes da reescrita

propriamente dita. Sugerem-se os apontamentos de Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 62, grifos dos autores) para este momento da SD: “*leitura coletiva da produção escrita e discussão em grupo sobre os conhecimentos adquiridos e as dificuldades*”.

Assim, conscientes da forma como serão avaliados e das aprendizagens desenvolvidas ao longo do percurso da SD, os alunos desenvolvem a *Produção Final*²⁴. A aplicação desta etapa é mais produtiva em aulas germinadas, para que o aluno tenha tempo suficiente de se dedicar à tarefa.

Ao final, as produções são entregues ao professor para avaliação somativa. Ainda que seja momento de conferir nota, é importante contrastar as produções para verificar o percurso de aprendizagem. Com isso, pode-se construir um arquivo de observações sobre os problemas verificados no primeiro texto e as evoluções da *Produção Final*, sinalizando os tópicos que persistem em defasagem. A partir dos resultados, torna-se viável fazer uma análise da turma e também de aspectos individuais, estabelecendo estratégias de intervenção e os próximos objetivos de aprendizagem.

A última etapa da SD é a que gera maior expectativa nos alunos, quando engajados na proposta de produção textual: materializar o texto na situação comunicativa previamente definida. No caso dos Artigos de Opinião, é possível publicá-los em um jornal local ou em páginas da internet que permitem o compartilhamento de textos opinativos. Emerge, no entanto, um conflito: qual texto, dentre todos os produzidos, será o escolhido para publicação? Algumas estratégias podem ser adotadas pelo professor, mas todas são condicionadas ao perfil da turma e ao tempo disponível:

- 1) Escolher, coletivamente, o texto de um dos alunos, cujo ponto de vista não tenha divergências concretas com o de outros estudantes, para representar a turma. Neste caso, ainda que o autor assine a sua produção, pode fazer uma observação sobre o ponto de vista ser compartilhado por toda a turma.
- 2) Elaborar um novo texto, a partir de um mosaico das produções desenvolvidas, ou seja, selecionando partes do texto de cada um dos alunos para formular uma nova produção, assinada por toda a turma no momento da publicação. Esta opção exigirá maior tempo disponível, pois serão necessárias novas revisões para adequar aspectos de coesão e coerência das ideias e garantir a unidade e a progressão textual.

²⁴ Habilidades da BNCC utilizadas na etapa da *Produção Final*: EF69LP07 e EF69LP18.

- 3) Construir um caderno de produções, publicado em formato impresso de livreto ou em formato digital de *e-book*, em que todos os textos, assinados pelos seus respectivos autores, possam ser lidos e apreciados. É importante fomentar a comunidade para a leitura desses textos, compartilhando em redes sociais ou, até mesmo, produzindo outros gêneros (*vlogs*, convites, postagens de rede social, chamadas do *Youtube*, cartazes físicos, panfletos etc) que promovam o acesso aos materiais.

As possibilidades de materialização da produção são diversas, mas todas devem considerar os objetivos comunicativos do gênero Artigo de Opinião: expor e defender um ponto de vista, por meio de argumentos plausíveis, sobre um assunto polêmico e de interesse geral.

Após todas essas etapas, o professor pode desenvolver um momento de autoavaliação, solicitando a construção de um diário de aprendizagem, em que o aluno descreva suas percepções diante da tarefa de construção do Artigo de Opinião: o que mais gostou, quais os principais desafios, como esse texto será útil à sociedade e outras reflexões, a depender do perfil e do engajamento da turma. Essas impressões podem ser compartilhadas em uma roda de conversa entre alunos e professor.

A sugestão de SD apresentada não teve a pretensão de esgotar os objetos de análise linguístico-gramaticais e linguístico-discursivos do gênero Artigo de Opinião. O recorte feito contempla atividades em potencial para os últimos anos de escolaridade da etapa do Ensino Fundamental II e espera-se que, a partir destas postulações, o professor desenvolva autonomia para adaptações e alterações, considerando seu contexto de atuação. Apesar da vastidão do assunto e da infinidade de discussões possíveis para o tema abordado, encaminha-se a discussão desta dissertação para as considerações finais da autora, as quais estão longe de ser conclusões incontestáveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As postulações teóricas e metodológicas apresentadas ao longo deste estudo conduzem a algumas constatações relevantes sobre duas questões centrais: (i) as problemáticas em torno do ensino da língua e da formação docente e (ii) a relevância da Sequência Didática como técnica capaz de promover a integração da Análise Linguística aos outros eixos e superar o ensino de gramática nos moldes tradicionalistas. As palavras finais ancoram-se, portanto, nesses dois aspectos para concluir a linha de raciocínio construída ao longo dos quatro capítulos desenvolvidos

Em primeira instância, é preciso esclarecer que a intenção não foi seguir a tendência de culpabilização docente vista em muitos documentos e pesquisas que apontam problemas relativos à educação brasileira. Definitivamente, a culpa do quadro de insatisfação com o desempenho linguístico dos alunos não é exclusivamente do professor da Educação Básica.

A pesquisa demonstrou também que as explicações teóricas de sinalização de problemas não são recentes e investigações desenvolvidas na década de 1980 continuam retratando a realidade de muitas aulas de Português na atualidade. Alguns movimentos de reconfiguração desse cenário, todavia, foram inaugurados ao longo dos anos, como a apresentação de documentos oficiais da educação – mais enfaticamente PCN e BNCC – e os cursos de atualização e de formação continuada para auxiliar a implementação dessas novas propostas, ainda que poucos avanços tenham sido evidenciados. A hipótese primária poderia ser o desconhecimento docente acerca das postulações, mas a pesquisa constata que esta não é a questão: a proposta dos documentos oficiais da educação é conhecida pelos docentes, mas falta substrato teórico-metodológico para as colocarem em prática.

Apesar disso, ainda que muitos acreditem que os problemas perduram sem sinais de mudança, é possível evidenciar que as renovações caminham a passos lentos, mas alguns professores já conseguem desenvolver um ensino produtivo, ancorados na visão interacionista, vista como a mais adequada para o estudo da língua em todas as suas dimensões, pois contempla os aspectos relativos à situação de comunicação. Mesmo os docentes que ainda não efetivam tal abordagem conhecem sua importância; sentem-se, contudo, perdidos, posto que as atualizações raramente oferecidas ou incentivadas pelas redes educacionais não suprem as lacunas da formação inicial.

Os obstáculos para investir em formações continuadas de qualidade afastam o professor do conhecimento das linhas teóricas e das novas perspectivas para o ensino, construindo barreiras entre a escola e o universo acadêmico. Embora as indicações dos

documentos norteadores cheguem aos professores, a participação pouco eficiente desses no processo de elaboração das propostas e a falta de manejo com os conceitos teóricos sinalizados demonstram uma implementação vertical, a qual não atinge os objetivos educacionais esperados.

A BNCC, por exemplo, trouxe interessantes sinalizações para o ensino da Língua, principalmente no que concerne ao eixo de Análise Linguística, mas o professor da Educação Básica nem sempre está preparado para desenvolver esse trabalho reflexivo. Como resultados, emergem algumas linhas de abordagem no ensino da Língua Portuguesa: professores que se recusam a alterar suas metodologias, demonstrando forte apego ao ensino gramatical tradicional; professores que tentam implementar práticas mais atualizadas, afastando-se completamente do ensino gramatical ou procurando dar aulas de gramática não normativa; e professores, ainda em número reduzido, que conseguem desenvolver um ensino produtivo de gramática. Os dois primeiros caminhos contrariam as expectativas das aulas de Língua Portuguesa na atualidade: a metalinguagem ocupa espaço na Educação Básica, não deve, contudo, fundar-se nas atividades classificatórias; apegar-se à gramática, exclusivamente, não é o ideal, mas afastar-se completamente também não é uma alternativa.

Conforme apontado no Capítulo 2, não há lugar para dúvidas sobre a presença da gramática na escola, pois não há língua sem gramática e, por conseguinte, não há como ensinar a língua sem mencionar e observar os fenômenos gramaticais. O principal objetivo do ensino de tópicos gramaticais, porém, é contribuir para o desenvolvimento das práticas de leitura e de escrita, privilegiando a compreensão dos efeitos de sentido produzidos por este ou aquele uso. Desse modo, os professores não devem assumir posturas negativas com relação ao ensino da língua, mas procurar rever concepções que possam revestir de sentido o trabalho com a linguagem.

Por sua vez, as constatações do Capítulo 3 evidenciam que a formação do professor de português, tanto inicial quanto continuada, é incipiente e o cenário educacional brasileiro não contribui para uma renovação desse quadro. Há uma forte tendência no discurso da sociedade de conferir a responsabilidade pelos problemas educacionais ao professor, mas poucas discussões sobre a importância de sua valorização profissional, não só em termos financeiros, mas também na flexibilização de situações que lhe permitam investir em sua carreira. Alguns professores, por mais que reconheçam a necessidade de aperfeiçoar suas práticas, ao não receberem o devido valor no ambiente em que atuam, recusam tais propostas e ancoram a prática excessivamente nos saberes experienciais, os quais são relevantes, mas não podem ser os únicos responsáveis por determinar a atuação do docente.

No que concerne ao ensino da Língua Portuguesa, a formação inicial nos cursos de Letras carece de observação atenta, principalmente na metodologia para abordagem de tópicos gramaticais, pois o discurso de mudança apresentou novas tendências, mas a efetividade das propostas ainda não é satisfatória.

Além disso, a pesquisa desenvolvida com docentes de Língua Portuguesa da Rede Pública Municipal de Pirapetinga – MG mostrou indícios da responsabilização docente pelos problemas da educação brasileira, atitude inaceitável no cenário de desvalorização em todas as vertentes. Se o problema permanece, é preciso repensar como as formações oferecidas chegam aos docentes, de que forma as propostas dos documentos norteadores, como a BNCC, são apresentadas aos seus aplicadores. Não seria culpa da implantação vertical criticada por Geraldi (2015)? Onde está a ‘ponte’ entre as Universidades e a Educação Básica? Por que não a reconstruir, a partir de políticas que incentivam os diálogos produtivos entre tais espaços?

É fácil responsabilizar o professor quando não se reconhece as dificuldades de sua atuação ou quando as propostas são elaboradas para cenários idealizados, a exemplo do excessivo apego da BNCC para investimento em práticas tecnológicas e de trabalho com a cultura digital, enquanto na realidade da maioria das escolas não se oferece nem mesmo conexão sem fio de qualidade a professores e alunos. Ainda que o professor tenha vontade de acertar e melhorar seu desempenho, desenvolvendo práticas mais ‘atualizadas’ e consoantes com o atual cenário educacional, faltam condições pessoais de formação e de disponibilidade e institucionais, de assistência organizada e da própria adequação ao sistema, ou seja, para adquirir uma remuneração que consiga suprir suas necessidades, o professor acumula funções e cargos e relega a sua própria formação.

Conclui-se, portanto, que o sistema dificulta o acesso do docente aos meios acadêmicos. O espaço da universidade seria, então, apenas para aqueles que pretendem se dedicar às pesquisas e o espaço escolar para aqueles que optam pela prática? Não há um meio termo? Uma integração? As formações profissionais *stricto sensu* elevam-se como ‘alternativas’ para esses casos, mas a oferta restrita reduz, ainda mais, as chances de cursá-las.

O segundo ponto central em que se baseia para traçar considerações está intimamente relacionado à questão-problema desta dissertação: de que forma a prática de AL pode integrar-se aos demais eixos para superação da abordagem gramatical tradicionalista? Com base nas afirmações positivas das docentes entrevistadas no capítulo 3 sobre o conhecimento das propostas curriculares, da perspectiva de integração dos eixos, da prática de Análise Linguística e do acesso a estudos, pesquisas e cursos, ainda que de curta duração, confirma-se a compreensão limitada das perspectivas teórico-metodológicas do ensino da língua. O

professor sabe que precisa fazer algo, mas não sabe ‘como fazer’ e, por isso, as sinalizações avançam minimamente à prática e, na maioria dos casos, o ensino gramatical continua centrado nos moldes tradicionais, em práticas fundamentadas na experiência profissional.

Assim, a proposta de Sequência Didática desenvolvida no capítulo 4 buscou atender ao objetivo geral deste estudo e ultrapassar os limites impostos entre academia e espaço escolar, uma vez que o leitor em potencial da pesquisa é o professor da Educação Básica. Pode-se, contudo, evidenciar que a organização das atividades na ótica da integração de eixos, com ênfase na abordagem gramatical por Análise Linguística não se constitui tarefa simples. A construção do saber por meio da reflexão sobre os usos exige do professor um conhecimento sistemático da língua, mas também um olhar aguçado para as possibilidades expressivas que se avultam nos textos. A elaboração de propostas nessa ótica demanda tempo, estudo e dedicação, além de saberes profissionais, pedagógicos, disciplinares e experienciais. A aquisição dos conhecimentos necessários para a estruturação do ensino em tais moldes é viabilizada por meio de formações de qualidade, a nível inicial e continuado. Logo, confirma-se a hipótese desta dissertação: o investimento em formação docente é essencial para superação do quadro de insuficiências no ensino da Língua Portuguesa.

Em síntese, constata-se que não é fácil ensinar a escrita, desenvolver habilidades de leitura e expressão oral e mobilizar a análise de efeitos de sentido em cenários educacionais que contrariam a orientação dos documentos oficiais e fragmentam o ensino da língua em disciplinas isoladas, tratam a formação do professor com descaso e não investem em materiais e ferramentas adequadas para fazer valer a educação que se espera ao século XXI. Os percalços ainda são muitos e, nem sempre, a solução está nas mãos do professor.

Ainda assim, as Sequências Didáticas se confirmam como alternativas metodológicas eficazes para a integração dos eixos, e o trabalho a partir dos gêneros contribui em muitos aspectos para que isso ocorra satisfatoriamente. Ao estabelecer um percurso de aprendizagem, com um propósito específico e destinado a uma situação comunicativa real e tangível, a aprendizagem linguística se reveste de sentido. O professor passa a saber “como” ensinar, mas o aluno também consegue definir o “para quê” aprende.

Da mesma forma, a contribuição da prática de Análise Linguística para superação do ensino gramatical descontextualizado é inegável, uma vez que possibilita a maior compreensão do funcionamento dos gêneros e incita a reflexão de aspectos linguísticos e discursivos que os constituem. Por meio de tal abordagem, a gramática se transforma em apenas um dos objetos do ensino da língua e, sem assumir a centralidade, fica a serviço do desenvolvimento das competências leitoras e escritoras. Se quisermos formar alunos capazes

de usar a língua adequadamente, em qualquer situação comunicativa, a Análise Linguística deve assumir prioridade.

Não há como considerar este estudo concluído, uma vez que as constatações feitas são apenas pontos de partida para novos desdobramentos que persistam no intento de renovar práticas de ensino gramatical. Espera-se, no entanto, que a intenção de ampliar olhares para superação do ensino descontextualizado, mostrando caminhos para que trabalho significativo com a Língua Portuguesa se efetive e que, assim como apontado na Introdução, surjam propostas baseadas no exemplo apresentado, tornando a integração de eixos uma realidade cada vez mais constante nas salas de aula.

Ademais, expressa-se o desejo de que esta pesquisa não seja apenas mais uma em meio há tantas que se perdem em bancos de teses e dissertações: a intenção é aplicar as sugestões e apresentar constatações de que é possível rever os rumos do ensino de Língua Portuguesa nas salas de aula brasileiras.

Reitera-se, mais um vez, sob o risco de soar redundante, que não se pode culpabilizar os docentes: reconhecemos suas responsabilidades na busca por atitudes que potencializariam seus trabalhos, mas as lacunas da formação inicial e a ausência de ofertas mais diretas e acessíveis para formação continuada são pontos que, antes de tudo, precisam ser equacionados. Até lá, continuará sendo desafiadora a tarefa de superar as fragilidades do ensino da Língua Portuguesa no contexto brasileiro.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Maria Teresa Tedesco Vilaro. Concepções basilares e práticas docentes em aulas de Língua Portuguesa. **Fólio**: revista de Letras, v. 12, n. 1, p. 705-725, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22481/folio.v12i1.6628>. Acesso em 31 mai. 2021.
- ALFERES, Marcia Aparecida; MAINARDES, Jefferson. A formação continuada de professores no Brasil. **Anais do Seminário de Pesquisa do PPE**, Universidade Estadual de Maringá, p. 1-13, maio-2011. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2011/pdf/1/001.pdf. Acesso em 12 nov. 2021.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola, 2003.
- ANTUNES, Irandé. **Gramática Contextualizada**: limpando o pó das ideias simples. São Paulo: Parábola, 2014.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.
- ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras**: coesão & coerência. São Paulo: Parábola, 2005.
- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.
- ANTUNES, Irandé. **Textualidade**: noções básicas e implicações pedagógicas. São Paulo: Parábola, 2017.
- AQUINO, Zilda G. O. O Artigo de Opinião: a argumentação no discurso jornalístico. In: GIL, Beatriz Daruj; CARDOSO, Elis de Almeida; CONDÉ, Valéria Gil (Org.). **Modelos de análise linguística**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 169-182.
- AZEREDO, José Carlos de. **A linguística, o texto e o ensino da língua**. São Paulo: Parábola, 2018a.
- AZEREDO, José Carlos de. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. 4.ed. São Paulo: Publifolha, 2018b.
- BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2012.
- BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007a.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico**: o que é, como se faz. 48 ed. São Paulo: Loyola, 2007b.
- BAKTHIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKTHIN, Mikhail. **Questões de estilística no ensino da língua**. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2019.

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. 38.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. **Análise Linguística: afinal, a que se refere?** São Paulo: Cortez, 2013.

BOFF, Odete M. B.; KÖCHE, Vanilda S.; MARINELLO, Adiane F. O gênero textual Artigo de Opinião: um meio de interação. **ReVEL**, v. 7, n. 13, 2009. Disponível em: www.revel.inf.br. Acesso em 12 nov. 2021.

BONINI, Adair; YANO, Daniella de Cássia. A avaliação do livro didático como tema da formação inicial do professor de Língua Portuguesa. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 8, n. 2, p. 323-343, maio/ago. 2018.

BORGES NETO, José. **A naturalização da gramática tradicional e seu uso protocolar**. Texto de conferência proferida no VIII Congresso da ABRALIN, Natal, RN, 02 fev. 2013. Disponível em: https://docs.ufpr.br/~borges/publicacoes/para_download/naturalizacao.pdf. Acesso em 25 jun. 2021.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. 9. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação: Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 06 mai. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_15.12.2016/art_210_.asp. Acesso em 06 mai. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 02/2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 27 abr. 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em 29 dez. 2021.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. **Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica**. Brasília, DF: Senado Federal, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm. Acesso em 27 abr. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE**. Brasília, DF: Senado Federal, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em 01 jun. 2021.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Diário Oficial da União, seção 1, p. 6377, 12 agosto de 1971.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 01 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa (PCNEF)**. Brasília, 1998.

BRONCKART, Jean-Paul. Os tipos de discurso. In: BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Tradução de Anna Raquel Machado. São Paulo: Educ, 2003.

BUNZEN, Clecio. A fabricação da disciplina escolar Português. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885-911, set./dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/4513>. Acesso em 27 abr. 2022.

CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. **Contribuição à estilística portuguesa**. 3 ed. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1978.

CARVALHO, Robson; FERRAREZI JR., Celso. **Oralidade na Educação Básica: o que saber, como ensinar**. São Paulo: Parábola, 2018.

CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina; DUARTE, Milcinele da Conceição. **Artigo de Opinião: sequência didática funcionalista**. São Paulo: Parábola, 2018.

CASTILHO, Ataliba T. de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSCARELLI, Carla Viana. Gêneros textuais na escola. **Veredas online - Ensino**, Juiz de Fora, n. 2, p. 78-86, 2007. Disponível em: <https://bit.ly/2VDilp8>. Acesso em 14 mai. 2021.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes; NASCIMENTO, Elvira Lopes. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sociodiscursivo. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola, 2011, p. 33-52.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 6.ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2013.

CYRANKA, Lúcia Furtado de Mendonça; SILVA, Vanessa Souza da. A Língua Portuguesa na escola ontem e hoje. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 15, n. 29, p. 271-287, jul./dez 2009.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 81-108, 2004.

DRUM, M. F.; LEBLER, C. D. C. Argumentação, gêneros do discurso e o desenvolvimento de habilidades a partir das orientações da BNCC. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 9, p. 1-19, e02005, 2020.

FRANCHI, Carlos. Criatividade e Gramática. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n. 9, p. 5-45, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/tYqzhTX8hPZ65g5z3zvSwWG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 12 nov. 2021.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção. Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. **Cadernos De Pesquisa**, v. 44, n. 153, p. 648-669, jul./set. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/198053142768>.

GATTI, Bernardete A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial.

Cadernos de Pesquisa, n. 119, p. 191-204, julho/ 2003. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/ZvqbCbK3qV6kNR54KvQ4Cwr/abstract/?lang=pt>. Acesso em 12 nov. 2021.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. 2. Ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

GERALDI, J. W. O ensino de Língua Portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular.

Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/587/661>. Acesso em 29 dez. 2021.

GERALDI, J. W. Passando em revista ideias sobre o ensino de língua

portuguesa: uma entrevista com João Wanderley Geraldi. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 06, n. 01, p. 490-496, jan./jun. 2017.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. Versão ePUB. São Paulo: Ática, 2011.

GIL, Maitê; SIMÕES, Luciene. Casos e exemplos na prática escolar de reflexão linguística. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 261-279, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-639820155883>.

GOMES, Andréia de Fátima Rutiquewiski; SOUZA, Sweder. Os módulos da Sequência Didática e a prática de Análise Linguística: relações facilitadoras. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, v. 9, n. 14, p. 8-22, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/10580>. Acesso em 12 nov. 2021.

GUEDES, Paulo Coimbra. **A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?** São Paulo: Parábola, 2006.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JADEL, Jardeni Azevedo Francisco. O ensino da leitura e da escrita nos anos finais do Ensino Fundamental: a notícia e a crítica de filmes. **Tese de Doutorado**. Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras. Rio de Janeiro, 2018.

KOCH, Ingedore Villaça. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.

KOCH, Ingedore Villaça. **A coesão textual**. 22. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; SILVA, Leila Nascimento da. Tensões sobre o ensino da Língua Portuguesa: interfaces entre gênero e análise linguística. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 427-442, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2B80VYi>. Acesso em 14 out. 2021.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Anna Rachel Machado; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010, p. 19-38.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MEC. **Estudo sobre a Lei do Piso Salarial**. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. [2011]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10241-estudo-sobre-lei-piso-salarial&Itemid=30192. Acesso em 27 abr. 2022.

MELO, Gladstone Chaves de. **Ensaio de Estilística da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Padrão, 1976.

MENDONÇA, Márcia. Análise Linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (org.). **Português no Ensino Médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 199-226.

MENDONÇA, Márcia. Análise Linguística: por que e como avaliar. In: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Livia. (Org.). **Avaliação em Língua Portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MINAS GERAIS. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2018. Disponível em: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em 09 jun. 2021.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. **A construção da BNCC: linha do tempo**. 2020. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/linha-do-tempo/>. Acesso em 06 mai. 2021.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática passa a limpo: conceitos, análises e parâmetros**. São Paulo: Parábola, 2012.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática: história, teoria e análise, ensino**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

NEVES, Maria Helena de Moura. Em defesa de uma gramática que funcione (Entrevista). **Unespiciência**, p. 6-9, dez./2009.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de usos de português**. 2.ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática na escola**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e a profissão**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p.15-33.

NÓVOA, António; VIEIRA, Pâmela. **Um alfabeto da formação de professores**. *Crítica Educativa (Sorocaba/SP)*, v. 3, n. 2 - Especial, p. 21-49, jan./jun. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.22476/revcted.v3i2.217>

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola, 2010.

PASSARELLI, Lílian Maria Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Cortez, 2012.

PERINI, Mário A. **Gramática Descritiva do Português**. 4.ed. São Paulo: Ática, 2005.

PERINI, Mário. **Sofrendo a gramática: ensaios sobre a linguagem**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2000.

PIETRI, Émerson de. Sobre a constituição da disciplina curricular de Língua Portuguesa. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 43, p. 70-83, jan./abr. 2010.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Escrever, hoje: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação**. São Paulo: Parábola, 2018.

PIRES; Manuella de Aragão ; CARDOSO, Livia de Rezende. BNC para formação docente: um avanço às políticas neoliberais de currículo. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 25, n. 55, p. 73-93, set./dez. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/serie-estudos.v0i0.1463>. Acesso em 27 abr. 2022.

ROJO, Roxane. **As relações entre fala e escrita: mitos e perspectivas** – caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale, 2006.

RUTIQUEWISKI, Andréia; LEAL, Audria; SILVA, Luciana Pereira da; SOUZA, Sweder. A prática de análise linguística/semiótica na Base Nacional Comum Curricular: pontos e despontos. In: SOUZA, Sweder; RUTIQUEWISKI, Andréia (Org.). **Ensino de Língua Portuguesa e Base Nacional Comum Curricular: propostas e desafios**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2020, p. 155-180.

SANTOS, Leonor Werneck dos. O ensino de Língua Portuguesa e os PCN's. In.: Anais da VII Semana Nacional de Estudos Filológicos e Linguísticos, Curso de Verão do CIFEFIL, **Revista Philologus**, jan./2004. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/viisenefil/06.htm>. Acesso em 03 ago. 2021.

SANTOS, Leonor Werneck. Abordagem textual no contexto da BNCC: panorama teórico e propostas de atividades. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 10, p. 1-20, 2021.

SANTOS, Leonor Werneck. O ensino de Língua Portuguesa: PCN e livros didáticos em questão. **Revista Diadorim**, v. 6, p. 55-68, 2009.

SANTOS, Leonor Werneck; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Claudia Souza. **Análise e produção de textos**. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2020.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. 28 ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 61-80, 2004.

SEVERIANO, Ana Paula; OLIVERIA, Egon de; GAGLIARDI, Eliana; AMARAL, Heloísa. **Pontos de vista: caderno do professor: orientação para produção de textos**. 6. ed. São Paulo: Cenpec, 2019.

SILVA, Giovane Silveira da. O estatuto da argumentação no gênero Artigo de Opinião. **Revista Crátulo**, v. 6, n. 2, p. 1-13, dez. 2013.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 17 ed. São Paulo: Ática, 2000.

SUASSUNA, Livia. Critérios de avaliação: elementos imprescindíveis no ensino-aprendizagem da escrita. **Na Ponta do Lápis**, ano XV, n. 33, jul./2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VIEIRA, Francisco Eduardo. **A gramática tradicional: história crítica**. São Paulo: Parábola, 2018.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WACHOWICZ, Teresa Cristina. **Análise linguística nos gêneros textuais**. Curitiba: InterSaberes, 2012

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE – Instrumentos de coleta de dados

Prezado professor,

Você está participando da coleta de dados de uma pesquisa do Programa de Pós-graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Os dados apresentados são sigilosos e irão compor a análise do perfil de professor de Língua Portuguesa da Rede Pública Municipal da cidade Pirapetinga – MG.

Sua contribuição é voluntária e as respostas serão observadas qualitativamente, para compor uma parte da pesquisa de Mestrado intitulada: Práticas de Análise Linguística na Sequência Didática: uma proposta com Artigo de Opinião, desenvolvida pela discente Adriene Ferreira de Mello e orientada pela Prof.^a Dra. Maria Teresa Gonçalves Pereira.

Estando ciente de tais condições e assumindo o compromisso de manter a veracidade de suas respostas, assinale o campo a seguir:

() Declaro que estou ciente das condições impostas na participação desta pesquisa e assumo o compromisso de responder de forma inequívoca aos questionamentos feitos.

QUESTIONÁRIO

1. FORMAÇÃO DOCENTE

a) Sua Graduação foi em:

- () Licenciatura plena em Letras;
 () Pedagogia, com complementação em Letras;
 () Outra área, com complementação em Letras;
 () Não tenho formação na área de Letras.

b) Ano de conclusão: _____

c) Fez algum tipo de Pós-graduação?

- () SIM
 () NÃO

d) Se sim, de qual tipo?

- () Especialização em: _____
 () Mestrado em: _____
 () Doutorado em: _____

() Outros: _____

e) Tempo em que leciona no Ensino Fundamental II:

- () Menos de 1 ano;
() Entre 1 e 5 anos;
() Entre 5 e 10 anos;
() Mais de 10 anos.

f) Quantas aulas semanais, em média, você ministra?

- () Até 10 aulas;
() Entre 10 e 15 aulas;
() Entre 15 e 20 aulas;
() Mais de 20 aulas.

g) Na rede de ensino que você trabalha há ofertas de formação continuada na área da Língua Portuguesa?

- () SIM, frequentemente.
() SIM, raramente.
() NÃO, nada específico sobre a Língua Portuguesa.
() Não há ofertas para formação continuada.

h) Você costuma investir em formação complementar? Se sim, de quais tipos? Se não, por quê?

- () SIM. _____
() NÃO. _____

2. ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

a) Para você, qual deve ser o objetivo do ensino da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II?

b) O que, na sua opinião, não pode faltar em uma aula de Língua Portuguesa?

c) O que você julga mais difícil trabalhar nas aulas de Língua Portuguesa?

d) Você costuma utilizar o livro didático?

() Sim, porque _____

() Não, porque _____

e) Para você, qual é o nível de importância do ensino da gramática na sala de aula?

f) Como você organiza o trabalho com a língua (gramática) durante a semana? Aponte se há dia específico, o método e recurso utilizado.

g) Como você utiliza textos nas aulas? Qual critério considera para os escolher?

h) Como você faz para trabalhar Leitura, Produção de Textos, Oralidade e Análise Linguística? Conhece a proposta de integração desses eixos?

i) Você conhece o termo Análise Linguística? Se sim, poderia definir o que entende desse conceito?

j) Você tem conhecimento das propostas atuais (ex.: BNCC, Currículo Referência de Minas Gerais) para o trabalho com a análise linguística no Ensino Fundamental II? O que você acha dessas prescrições?

k) Em que você se baseia para construir sua prática de Análise Linguística na sala de aula com a Língua Portuguesa (trocas entre colegas, experiências, leitura de textos, formações continuadas, estudo das propostas curriculares...)?

ANEXO A – Texto para análise apresentação da situação



comportamento • entretenimento • moda • beleza • horóscopo • produtos capricho

comportamento

Hábitos alimentares no BBB22 e a normalização de dietas restritivas

Especialistas analisam comportamentos possivelmente problemáticos dos participantes e a repercussão deles dentro e fora da casa mais vigiada do Brasil

POR BRUNA NUNES ATUALIZADO EM 7 FEV 2022, 13H26 - PUBLICADO EM 6 FEV 2022, 10H01

Contar exageradamente as calorias, banir alimentos que você gosta do cardápio, compensar uma refeição exagerada com exercícios excessivos, fazer jejum. Quantas dessas ações estão enraizadas em nossa estrutura social? Principalmente na cultura do “corpo ideal”, que normaliza atitudes como essas, afinal, elas são necessárias para atingir e manter esse ideal corporal, certo? Mas quer descobrir um segredo? Isso não é saudável. Tanto não é que ações como essas fazem parte da rotina da participante do BBB22, Bárbara Heck, e a situação acendeu um sinal de alerta em especialistas e no público. É importante deixar evidente que esta matéria não é um ataque à sister ou um diagnóstico à distância, mas uma conversa necessária sobre a romantização das dietas restritas.

Pelo visto, alimentação disfuncional virou pauta nesta 22ª edição do Big Brother Brasil. De um lado da casa, temos Arthur Aguiar, que teve a alimentação considerada exagerada em alguns momentos e não agradou muito sua esposa, Mayra Cardi, também conhecida nas redes sociais como “coach de emagrecimento”. Ela ficou chocada com o marido comendo pão. Em um vídeo, que diz ser brincadeira, ela reclama: “Você acaba de destruir todo o trabalho que fiz no seu corpinho”, e chega a compartilhar uma conversa com uma amiga, comparando a ação do ator a uma traição de suas traições. Em uma espécie de alívio cômico, a história acabou virando meme: “O Arthur, na verdade, fugiu para conseguir comer”. Apesar da brincadeira, o comentário de Mayra continua sendo problemático.

Vamos lembrar que não é a primeira vez que um discurso dela traz preocupação por um motivo: o quanto essas restrições podem ser a porta de entrada para possíveis distúrbios/transtornos alimentares? Quantos gatilhos essas brincadeiras podem gerar? Tirando aquelas pessoas que possuem algum tipo de intolerância, alguém deveria se culpar por comer algo, ainda mais de vez em quando?

Enquanto Arthur tem “episódios de comilança”, do outro lado da casa mais vigiada do Brasil (importante salientar isto), temos Bárbara. Ela, que é magra e se encaixa no que insistem em chamar por aí de padrão estético, “corpo ideal” ou “corpo de modelo”, tem diversos episódios preocupantes, como: pular refeições, suprir a fome ou aliviar a culpa por ter comido algo mais calórico chupando limão, exagerar um pouquinho e dizer que “não passaria pela porta”, ficar em jejum e não sair da academia depois das festas.

Sua dieta cotidiana e alguns comportamentos em relação a sua alimentação e seu corpo despertaram a preocupação da galera da internet e de seus colegas de confinamento, que tentaram conversar com a participante. Alguns internautas e profissionais da saúde até cogitam um possível transtorno alimentar, principalmente depois de Heck ter ficado tão irritada com os colegas quando estes questionaram sua alimentação, chegando a ter uma crise de choro.

A psicóloga Vanessa Gebrim ressalta que não devemos diagnosticar ninguém, mesmo que seja bom se atentar aos sinais. “Não conseguimos afirmar que ela tem um transtorno só pelo que vemos no BBB. No caso de um possível distúrbio, a pessoa nem precisa emagrecer, mas sempre está fazendo dietas muito rigorosas, porque está com autoimagem distorcida. É importante ficar de olho se a pessoa está obcecada com sua relação com a comida e com a aparência. Isso pode ser um sinal de descontrole”, explica.

Nutricionistas se demonstraram preocupados não só com a saúde da Bárbara, mas também com a exposição dessas dietas tão restritivas em rede nacional. Não à toa, o BBB é chamado de “casa mais vigiada do Brasil”. O programa conta com milhões de telespectadores! “A partir do momento em que a produção do programa vê uma participante com possível transtorno e não intervém, ela passa a validar esse tipo de comportamento e essa informação é entendida pelos telespectadores, que começam a achar que está tudo bem ficar horas e horas sem comer”, garante a nutricionista Priscila de Andrade (@toquedenutrição), que teve seus tweets comentando sobre o assunto viralizados.

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), 4,7% dos brasileiros sofrem com transtornos alimentares. Quando o assunto é a população jovem/adolescente, o número chega a 10%. Isso só em casos diagnosticados, viu? A psicóloga Vanessa explica que, durante essa fase, o indivíduo está se encontrando e a vulnerabilidade emocional é um gatilho para o descontrole alimentar. A influência da mídia nisso tudo é um alerta! “Não dá pra colocar a culpa no desenvolvimento de TAs na mídia, mas a indústria da dieta certamente lucra com isso, pois quem não quer comprar o ‘chá diurético perca X kg’ que viu na propaganda do

canal no YouTube?”, questiona a nutricionista Priscila, que também pontua que esse não é um problema novo.

A especialista lembra que em redes sociais mais antigas, como Orkut e Tumblr, já existiam comunidades que romantizavam distúrbios em prol do emagrecimento, como uma maneira de atingir o corpo estampado pelas famosas. Comunidades como “Uma maçã por dia e emagreça com alegria” não eram raras.

A equipe de Bárbara Heck lançou uma nota se pronunciando sobre a alimentação da participante. “A gente conhece ela aqui fora e este comportamento está normal. É triste ver tanto discurso de ódio, julgamento e diagnósticos sem responsabilidade. Ainda que ela tivesse algo, não acreditamos que esta é a melhor forma de demonstrar preocupação. Nosso posicionamento é: Bárbara está sendo pressionada porque tem gostos e hábitos diferentes. Ela fez uma prova de resistência, nunca passou mal e nem sequer demonstra indícios de qualquer comportamento deste tipo. É muito ativa no jogo e nas provas, sendo inclusive reconhecida por sua inteligência.

Realmente, é preciso ter atenção na hora de abordar tal assunto, pois há diversos gatilhos que podem ser ativados. É preciso tomar cuidado para não ser invasivo na hora de intervir, mas também é preciso ter cuidado para não normalizar certos comportamentos. Precisamos entender o fato de que essas dietas são perigosas. Nas palavras da Priscila: “Dietas restritivas não são saudáveis, pois o próprio nome já diz que restringem nutrientes e energia que precisamos diariamente. Toda dieta restritiva é um gatilho. Elas estressam nosso corpo e, quando são associadas a outros fatores (como predisposição genética, alteração na percepção da sua da imagem corporal, baixa autoestima, entre outros), propiciam o aparecimento da doença e, muitas vezes, nem a vítima percebe que caiu nisso”.

A preocupação se estende aos hábitos alimentares de Arthur Aguiar e aos posicionamentos de Mayra Cardi. Assim como Bárbara, ela está sendo assistida por milhares de pessoas, que, às vezes, se baseiam somente em situações e falas que viram na TV ou internet para validarem seus comportamentos e não perceberem os riscos. Ambas possuem equipes médicas. A maioria da população, não.

Se você se identificou com algum desses comportamentos e percebeu que sua saúde pode estar em risco, não hesite em buscar ajuda. Se você percebeu esses comportamentos em alguém, não hesite em tentar abrir um diálogo que seja acolhedor e buscar profissionais qualificados, como psicólogos, psiquiatras e nutricionistas.

Disponível em: <https://capricho.abril.com.br/comportamento/habitos-alimentares-no-bbb22-e-a-normalizacao-de-dietas-restritivas/>. Acesso em 27 abr. 2022.

ANEXO B – Texto-base para análise dos módulos**EM BRIGA DE MARIDO E MULHER, METE-SE A POLÍCIA!**
Antonia Edlane Souza Lins

A constante batalha da mulher pelos seus direitos e pela notoriedade social não é recente. Há anos, o movimento feminista busca atenuar o estigma de sexo frágil e inferior, evidenciando várias conquistas ao longo da história, como o voto, a entrada no mercado profissional e o direito de estudar. O problema é que, além de lutar pela equidade de gênero, a mulher precisa conviver com o medo de ser agredida e morta, consequência da misoginia que afeta a integridade física e psicológica das vítimas, o que contribui para a persistência dos casos de violência doméstica e do crescente aumento do feminicídio.

No século XIX, época do movimento romântico, havia toda uma idealização da figura feminina: damas vistas como puras e recatadas, fiéis ao lar e aos maridos. Essa personificação de perfeição sempre mascarou a desvalorização de mulheres por seus esposos e pela sociedade que moldavam uma forma de comportamento que nunca atendeu à realidade. A verdade é que sempre houve a opressão, mesmo que socialmente velada, o que levou à desqualificação da honra feminina e ao julgamento de depreciação social por serem quem são, resultando, muitas das vezes, em adjetivações, tal como profanas. Esse argumento reforça e testifica as justificativas daqueles que adotam práticas de maus-tratos, abusos e até mesmo crimes.

Decerto, a misoginia e o machismo são dois agravantes e causadores de alto percentual de agressões. Os dados do Anuário do Fórum Brasileiro de Segurança Pública são alarmantes.

Uma mulher morre a cada duas horas; e cerca de 500 são violentadas por hora, em sua maioria, negras e pobres. Hoje são elas, amanhã poderá ser eu, nós, quem mais? Tudo isso é revoltante. Primeiro, por mostrar o estereótipo da mulher periférica. Segundo, por apresentar as dificuldades de sobrevivência numa sociedade extremamente patriarcal e machista. Por fim, por conviver com o racismo que leva a uma intensificação dos atos agressivos.

Os casos de violência extrema a mulheres acontecem em tempos, espaços e situações diversas. A exemplo da passagem bíblica, que narra a história da “mulher adúltera”, quase apedrejada pelo fato de ser acusada de uma prática que entre os homens é mais permissível. É uma violência enraizada, regada com o machismo e colhida com a misoginia, que chega aos mais singelos recantos, como é o caso da minha pequena Marcelino Vieira (RN), que nos últimos dois anos presenciou a morte de duas mulheres, com requintes de crueldade.

Assassinadas pelo simples fato de, como mulheres, lhes serem privadas as chances de defesa, pois, além das armas de calibre ou de punho, usaram também a mais potente, a covardia. Chocando, assim, todos os munícipes.

Diante disso, podemos nos questionar sobre a eficácia dos mecanismos jurídicos quanto à integridade física da mulher. Será que não existem leis que as protejam? Ou existem, mas não são bem aplicadas? São duas leis específicas de proteção à mulher: a Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/2006) e a Lei do Feminicídio (Lei nº 13.104/2015), que parecem não intimidar o agressor. Na verdade, as leis existem, no entanto, ao meu ver, falta efetivação para puni-lo na iminência da prática do crime. Para Ana Paula Braga, do Escritório de Advocacia Brasil: “Quando o feminicídio vai a julgamento, normalmente é tratado como crime passional”, o que é uma lástima. Cobremos, pois, dos órgãos públicos, punições mais severas aos que praticam esses crimes. Faz-se necessária uma atitude de basta à impunidade.

O Brasil possui uma taxa de feminicídios que é a quinta maior do mundo, de acordo com a ONU. Esse dado é tão assustador que precisa ser debatido e, prioritariamente, combatido. Deve-se, portanto, começar com a denúncia, seja por parte da vítima, seja por qualquer cidadão, desmitificando a ideia de que “em briga de marido e mulher, não se mete a colher”; em seguida com a implantação de mais unidades de atendimento às mulheres, que ofereçam todo apoio emocional, capaz de ouvi-las e protegê-las; além do aumento de delegacias especializadas que sejam acessíveis 24 horas. Inegavelmente, é hora de dar voz a essas mulheres, aplicar a devida medida jurídica e garantir o respeito e a segurança, que lhes cabem por direito.

PORTAL ESCREVENDO O FUTURO. **Caderno de Textos Finalistas da 6ª edição da Olimpíada de Língua Portuguesa – O lugar onde vivo** (2019). Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/textos-dos-finalistas/artigo/2791/textos-finalistas-olimpiada-de-lingua-portuguesa>. Acesso em 27 abr. 2022.