



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ – UESC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO – PPGE

NATALICE FERREIRA DOS SANTOS

O PROFESSOR E O ENSINO DE PORTUGUÊS: estamos em que estágio da
mudança de paradigma?

ILHÉUS-BAHIA
2021

NATALICE FERREIRA DOS SANTOS

O PROFESSOR E O ENSINO DE PORTUGUÊS: estamos em que estágio da mudança de paradigma?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação – PPGÉ, da Universidade Estadual de Santa Cruz, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lúcia Fernanda Pinheiro Coimbra Barros

ILHÉUS-BAHIA
2021

S237

Santos, Natalice Ferreira dos.

O professor e o ensino de português: estamos em que estágio da mudança de paradigma? / Natalice Ferreira dos Santos. – Ilhéus, BA: UESC, 2021. 104f. : il. ; anexos.

Orientadora: Lúcia Fernanda Pinheiro Coimbra Barros.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Santa Cruz. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação – PPGE
Inclui referências.

1. Professores. 2. Professores de Português.
3. Língua Portuguesa (Ensino fundamental) - Estudo e ensino. 4. Prática de ensino. I. Título.

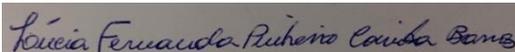
CDD 370.71

NATALICE FERREIRA DOS SANTOS

O PROFESSOR E O ENSINO DE PORTUGUÊS: estamos em que estágio da mudança de paradigma?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação – PPGE, da Universidade Estadual de Santa Cruz, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Educação.

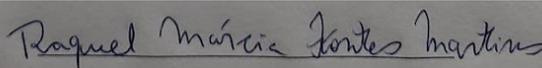
Aprovada pela banca examinadora em 31 de maio de 2021.



Prof.^a Dr.^a Lúcia Fernanda Pinheiro Coimbra Barros
UESC/PPGE
(Orientadora)



Prof.^a Dr.^a Luciana Sedano de Souza
UESC/PPGE
(Examinadora Interna)



Prof.^a Dr.^a Raquel Márcia Fontes Martins
UFLA
(Examinadora Externa)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, início meus agradecimentos a quem permitiu e guiou toda a minha caminhada até aqui: Deus, sou grata!

Agradeço à minha mãe, que me apoia em TUDO. Sei que ela estará ao meu lado até o fim.

Agradeço aos companheiros e às companheiras da turma VI, com eles/as a caminhada foi repleta de trocas afetivas, leveza e aprendizagem. Em especial, agradeço à minha querida companheira Fatinha, que dedicou um pouco do seu tempo para ouvir meus desabafos e me orientar.

Agradeço à querida Verbênia, pelo incentivo e pela motivação, durante todo o processo: inscrição, estudos para a prova e para a entrevista. Bênia, você é inspiração!

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação – PPGE por sua resistência e por sua importância na formação continuada de diversos professores e professoras da educação básica.

Agradeço à Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, aqui, orgulhosamente, concluo mais uma etapa da minha formação, enquanto pessoa e profissional.

Agradeço às professoras participantes da pesquisa, pela confiança e generosidade. Muito obrigada!

Agradeço às professoras Raquel Márcia Fontes Martins e Luciana Sedano, que integraram a banca de defesa, e ao prof. Clécio Bunzen, que participou do exame de qualificação, pela leitura atenta e cuidadosa.

Agradeço à professora Lúcia Fernanda, por ter aceitado orientar esta pesquisa e por todas as contribuições dadas. Fê, você somou. Obrigada!

Com a certeza de que não fazemos nada sozinhos, estendo meus agradecimentos a todos àqueles/as que direta ou indiretamente me ajudaram a chegar até aqui. Meu muito obrigada a vocês!!!

O PROFESSOR E O ENSINO DE PORTUGUÊS: estamos em que estágio da mudança de paradigma?

RESUMO

A presente dissertação é vinculada à linha de pesquisa Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação – PPGE/UESC. Por ser um Mestrado Profissional, o objeto de estudo desta pesquisa está estruturado em uma pesquisa participante, do tipo qualitativa, com caráter interventivo, de natureza aplicada. O objetivo geral é identificar as práticas de ensino de gramática nos anos finais do Ensino Fundamental, levando em conta o que se ensina, como se ensina e para que se ensina, no âmbito do ensino de Língua Portuguesa. A partir dos estudos fundamentados em Antunes (2003), Costa Val (2002), Franchi (1991), Soares (2001), dentre outros, pretende-se analisar se o trabalho com gramática caracteriza o que se convencionou chamar de virada pragmática, bem como verificar em que estágio dessa “virada” se encontram os professores. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram observação das aulas e entrevista semiestruturada com as professoras participantes da pesquisa. A análise dos dados aponta que a aula de Português se resume à aula de gramática, com predominância da abordagem transmissiva, de base metodológica metalinguística, em que são cobrados exercícios de nomenclatura e classificação no nível da frase e de palavras descontextualizadas. O produto educacional resultante da pesquisa é um caderno didático, nos formatos digital e impresso, com apontamentos sobre elementos teóricos e metodológicos que ajudam a configurar outro quadro para o ensino de Português, sintetizado no ideal da “virada pragmática”, seguido de sequência didática que materializa a prática da gramática do texto no texto, a fim de formar professores para um ensino de Português com a predominância da epilinguagem, dentro de uma metodologia reflexiva.

Palavras-chave: Professor. Ensino de Português. Práticas Pedagógicas.

THE TEACHER AND THE TEACHING OF PORTUGUESE: we are at what stage
of the paradigm shift?

ABSTRACT

This dissertation is linked to the line of research on Teacher Training and Pedagogical Practices, of the Postgraduate Studies Program Master's in Education - PPGE / UESC. Like it is a professional Master's, the object of study of this inquiry is structured in participative research, of the qualitative type, with an interventional character, of an applied nature. The general objective is to identify the grammar teaching practices in the middle school, taking into account what is taught, how it is taught and what it is taught for, in the context of the teaching of the Portuguese language. Based on the studies of Antunes (2003), Costa Val (2002), Franchi (1991), Soares (2001), like others, it is intended to analyze whether the work with grammar is what it was conventionally called "pragmatic turn", as well as checking at what stage of this "turn" are the teachers. The instruments used for data collection were classes observation, semistructured interview with the teachers participating in the inquiry. The data analysis points out that the Portuguese class is summarized in the grammar class, with a predominance of the transmissive approach, based on a metalinguistic methodological basis, in which nomenclature and classification exercises are charged at the level of the sentence and out-of-context words. The educational product, resulting from the inquiry will be a didactic notebook, in digital and printed formats, prepared with notes on theoretical and methodological elements that can help to configure another framework for the teaching of Portuguese language, synthesized in the ideal of the "pragmatic turn", followed by didactic sequences that materialize the practice of grammar of the text in the text, in order to train teachers for teaching Portuguese with the predominance of epilanguage, within a reflective methodology.

Keywords: Teacher. Portuguese teaching. Pedagogical practices.

LISTA DE SIGLAS

AL	Análise Linguística
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
EF	Ensino Fundamental
LD	Livro Didático
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCN – LP	Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SD	Sequência Didática

LISTA DE QUADROS

Quadro 1-	Perfil dos sujeitos participantes da pesquisa	43
Quadro 2-	Apontamentos que a professora Marielle Franco escreveu no quadro branco	52
Quadro 3-	Atividade em sala elaborada pela professora	53
Quadro 4-	Atividade em sala elaborada pela professora	54
Quadro 5-	Anotações da professora	55
Quadro 6-	Anotações da professora	56
Quadro 7-	Anotações na lousa realizadas pela professora	59
Quadro 8-	Anotações na lousa realizadas pela professora	60
Quadro 9-	Atividade escrita pela professora	62
Quadro 10-	Síntese dos assuntos trabalhados pela professora durante a observação	63
Quadro 11-	Ficha literária elaborada pela professora	68
Quadro 12-	Conteúdo que a professora Teresa Cristina escreveu no quadro branco	74
Quadro 13-	Atividade de revisão elaborada pela professora e “passada” no quadro	79
Quadro 14-	Síntese dos conteúdos trabalhados pela professora Teresa Cristina durante a observação	82

LISTA DE FIGURAS

Figura 1-	Teste de Português	57
Figura 2-	Teste de Português	58
Figura 3-	Correção do teste feita pela professora	59
Figura 4-	Tabela de conjugação verbal	61
Figura 5-	Páginas 150, 151 e 152 do livro didático Português Linguagens, 7º ano	65
Figura 6-	Exercícios do livro didático Português Linguagens, 7º ano	67
Figura 7-	Atividade produzida pelo aluno	69
Figura 8-	Página 157 do livro didático Português Linguagens, 7º ano	70
Figura 9-	Páginas 158 e 159 do livro didático Português Linguagens, 7º ano	71
Figura 10-	O texto não verbal	76
Figura 11-	Questões sobre o texto	77
Figura 12-	Anotações feitas pela professora	78
Figura 13-	Teste respondido pelo aluno	80
Figura 14-	Teste elaborado pela professora	81
Figura 15-	Sumário da unidade 3 do livro didático	85
Figura 16-	Os valores semânticos das preposições, página 153	86

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	17
2.1	O que diz a academia sobre o ensino de português?.....	17
2.2	O que dizem e o que fazem os professores de português.....	29
2.3	Conceito de paradigma.....	36
3	METODOLOGIA E ANÁLISE DOS DADOS.....	39
3.1	A caracterização das escolas e dos sujeitos participantes da pesquisa.....	41
3.2	Entrevistas com as participantes da pesquisa.....	44
3.3	Análise da prática das professoras.....	51
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
	REFERÊNCIAS.....	97
	ANEXO A – FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DAS PROFESSORAS.....	101
	ANEXO B – ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL.....	102
	APÊNDICE – PRODUTO EDUCACIONAL: CADERNO DIDÁTICO PARA UM NOVO QUADRO DA “VIRADA PRAGMÁTICA”.....	104

1 INTRODUÇÃO

O ensino de língua portuguesa na educação básica é, já há algum tempo, objeto de interesse e de investigação da academia, sobretudo pela indiscutível necessidade de mudança no paradigma de ensino desse componente curricular. Há mais de três décadas, as pesquisas acadêmico-científicas vêm apontando para a urgência de mudança de paradigma no ensino de português.

Entretanto, mudar não é tarefa fácil, principalmente, quando se cogita a mudança de paradigmas em uma disciplina “vigiada” pela sociedade. Como todos os falantes de uma língua sabem essa língua, muitos acreditam que, em função de usá-la em suas atividades diárias, também sabem a melhor forma de ensiná-la. Isso significa que muitos sujeitos medem força quando o assunto é o que se deve ensinar quando se ensina português e como ensinar os objetos escolhidos: pesquisadores da academia, professores da educação básica, gestores das políticas públicas, estudantes, mães e pais, jornalistas.

Em meio a essa diversidade de sujeitos, o discurso científico e o discurso do senso comum travam uma batalha de prognóstico imprevisível, com os professores da educação básica entrincheirados bem na linha de frente.

Essa mudança de paradigma se caracterizaria pela mudança nos objetos e nas metodologias, com um acentuado deslocamento do privilégio das atividades de caráter metalinguístico para um privilégio das atividades linguísticas e epilinguísticas, como explica Barbosa (2010). Em outras palavras, as atividades de identificação e nomeação de palavras, frases e períodos se limitariam à dosagem estritamente necessária enquanto a ênfase recairia no reconhecimento dos efeitos de sentido decorrentes do uso dos recursos gramaticais nas atividades de leitura e escuta, e no uso desses recursos em atividades de escrita e fala. É importante dizer que, na perspectiva mais tradicional, a metalinguagem está associada a uma metodologia de viés acentuadamente transmissivo. Isso, entretanto, não deve significar que defendemos o abandono da metalinguagem: ela é necessária quando é usada para tornar mais eficiente a interação entre estudantes e professores – faz parte do jogo o compartilhamento de suas noções elementares. E, quando, necessário, o conhecimento metalinguístico pode ser promovido com base em metodologias de caráter mais reflexivo.

Estudos desenvolvidos por importantes nomes no cenário acadêmico ratificam a necessidade de mudança e apontam caminhos possíveis no lugar de um único caminho, bastante

cristalizado, no ensino de português. Em 1984, Geraldi publicou a 1ª edição de uma coletânea de textos organizada para um projeto de formação de professores de Língua Portuguesa. Essa coletânea de textos foi organizada no livro *O texto na sala de aula*. Não seria exagero dizer que essa obra, de poucas páginas, defendeu explicitamente algo que, até então, fora apenas sinalizado nos trabalhos de Magda Soares (em coleção didática do final dos anos 1960) e de Carlos Franchi (*Criatividade e gramática*, no final dos anos 1970): a entrada do texto na sala de aula.

O texto na sala de aula e outros estudos publicados ao longo dos anos 1980 e 1990 inspiraram a publicação, em 1998, dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998). Por muito tempo, os PCN foram o documento oficial norteador para a formação inicial e continuada de professores, a elaboração de currículos e a definição dos objetos e dos objetivos do ensino de português, o desenvolvimento de metodologias e a produção de livros didáticos.

Hoje, os PCN foram substituídos, em sua função de nortear o ensino, pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), documento homologado, versão final, em 2017. Diferentemente dos PCN, que tinham um caráter parametrizador, a BNCC tem caráter normativo, portanto, com força de lei. A Base, como ficou conhecida, se autodefine como um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais e comuns para todos os alunos, de todas as etapas e modalidades de ensino da educação básica. No que diz respeito especificamente à língua portuguesa, lê-se na Base:

O componente Língua Portuguesa na BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Assume-se aqui a perspectiva enunciativodiscursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20). Tal proposta assume a centralidade do **texto** como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2017, p. 67)

Embora faça referência a outros documentos e orientações curriculares, com destaque nominal para os PCN, assumindo as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem do texto como unidade central de trabalho, a BNCC não menciona pesquisadores ou obras de referência. Isso, no nosso entendimento, traduz um *modus operandi* que se aproxima da

desonestidade intelectual, sugerindo uma tentativa de apagamento do papel da academia na realização de pesquisas que têm fomentado as discussões sobre a necessidade de se redefinirem os objetos e os objetivos do ensino e da aprendizagem de português. Isso, entretanto, não tira, a nosso ver, o mérito do documento.

Apesar das inúmeras pesquisas em nível de graduação e pós-graduação e da publicação de documentos oficiais, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum Curricular, no que diz respeito ao ensino de português, pode-se dizer que há um flagrante descompasso entre o que preconizam e recomendam a Academia e o Estado, e o que acontece na escola.

Avaliações externas realizadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) vêm mostrando problemas que insistem em persistir. No ensino fundamental, desde os anos iniciais até os anos finais, o gargalo do fracasso escolar continua sendo a dificuldade na formação de leitores e escritores proficientes. Os resultados da prova Saeb (antiga Prova Brasil) também são pouco auspiciosos. Segundo o relatório de evidências da edição de 2017 do Saeb, publicado em agosto de 2018, os alunos matriculados no 5º ano do Ensino Fundamental possuem, em média, nível 4 de proficiência em Língua Portuguesa, em uma escala que vai até o nível 9. Na etapa final do Ensino Fundamental, o relatório concluiu que o nível é ainda pior, os alunos matriculados no 9º ano, em média, apresentam nível 3 de proficiência em Língua Portuguesa. As evidências mostradas no relatório indicam que, no que diz respeito à aprendizagem de Língua Portuguesa, o nível médio do país se situa no limite inferior ao considerado nível básico.

Em avaliações externas organizadas pelos organismos internacionais, como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o desempenho do Brasil não é bom. Na prova do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA-2018), os resultados mostraram que os números do Brasil apresentavam estagnação nos níveis de leitura e compreensão de texto, comparando-se os resultados dos últimos 10 anos.

Os resultados das avaliações sinalizam que, embora haja bolsões de desempenho que vão bem além da média nacional, o ensino de Português ainda não operou uma mudança de paradigma. A questão que este trabalho pretende investigar é em que estágio dessa mudança nos encontramos. Pensamos que é preciso estabelecer com maior precisão em que estágio nos encontramos para propor, em conjunto com os professores da educação básica, ações com mais foco. O grifo do termo “nos encontramos” não é apenas de efeito retórico, mas um

reconhecimento de que o desafio de operar uma mudança de paradigma no ensino de português envolve a todos: implementação de políticas públicas para além da publicação de documentos, professores da educação básica e professores das licenciaturas em Letras e Pedagogia.

Fizemos um levantamento dos trabalhos científicos das últimas três décadas, no banco de Teses e Dissertações da Capes, o que atesta a relevância e a atualidade do tema deste trabalho. Muitas são as pesquisas sobre educação linguística no Brasil, ensino de língua e ensino de gramática, e o ensino de português no contexto da BNCC. Para a busca, utilizamos os seguintes termos-chave: Professor de Português, Ensino de Português, Ensino de Gramática. Os resultados desses estudos foram compilados no item 2.2 do referencial teórico.

Filiada ao Mestrado Profissional em Educação, esta é uma pesquisa participante, do tipo qualitativa, com caráter interventivo e de natureza aplicada. O objetivo geral é identificar as práticas de ensino de gramática nos anos finais do Ensino Fundamental, levando em conta o que se ensina, como se ensina e para que se ensina, no âmbito do ensino de Língua Portuguesa.

Para tanto, estabelecemos como objetivos específicos: compreender as concepções e crenças das professoras acerca do que é saber português e do que é ensinar essa disciplina; caracterizar a formação inicial e continuada das participantes da pesquisa; identificar em que estágio da mudança de paradigma estão as professoras; elaborar, coletivamente com elas, um caderno didático, com apontamentos teóricos e metodológicos que possam ajudar esses professores a configurar um outro quadro para o ensino de português nas escolas onde trabalham.

Na coleta de dados, realizamos os seguintes procedimentos: observamos aulas de duas professoras nas turmas de 6º e 7º ano da rede pública de ensino, na cidade de Itabuna Bahia; entrevistamos, com um roteiro prévio de perguntas, as professoras participantes da pesquisa; analisamos os livros didáticos de Língua Portuguesa adotados pelas escolas em que ocorreram as observações.

Esta dissertação está estruturada em três capítulos. O primeiro trata do referencial teórico, com a apresentação de trabalhos que influenciaram a configuração do atual panorama do que seria um ensino de português na perspectiva da prática de análise linguística, seguido de levantamento no banco de teses e dissertações da Capes, a fim de selecionar trabalhos de diferentes décadas e lugares, que tenham como objeto de investigação o ensino de português, e uma breve contextualização do conceito de paradigma.

No segundo capítulo, apresentamos a metodologia adotada para realização da pesquisa, bem como a análise dos dados coletados. O terceiro capítulo é composto pelas considerações finais do trabalho.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nosso referencial teórico foi construído com o objetivo de responder a duas perguntas: O que diz a academia sobre o ensino de português? O que dizem e o que fazem os professores de português? Para responder à primeira pergunta, apresentamos uma síntese de trabalhos que influenciaram a configuração do atual panorama do que seria um ensino de português na perspectiva da prática de análise linguística. Para responder à segunda, fizemos um levantamento/busca no banco de teses e dissertações da Capes, que reúne produtos escritos desde 1987.

2.1 O que diz a academia sobre o ensino de português?

A partir de Mendonça (2006), Barbosa (2010) propõe o seguinte quadro panorâmico e ideal para o ensino de português¹:

(I) Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes. (II) Integração entre os eixos de ensino: a análise linguística é ferramenta para a leitura e a produção. (III) Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação de casos particulares para a conclusão das regularidades). (IV) Trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas. (V) Ênfase nos usos como objetos de conhecimento (habilidades de leitura, escrita e oralidade), que remetem a outros objetos de conhecimento (estruturais, textuais, discursivos, normativos) apresentados e retomados sempre que necessário. (VI) Centralidade dos efeitos de sentido. (VII) Fusão com o trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a interseção das condições de produção dos textos e das escolhas linguísticas. (VIII) Unidade privilegiada: o texto. (IX) Preferência por questões que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido. (BARBOSA, 2010, p. 159)

A pergunta que, então, se coloca é: quais trabalhos influenciaram a configuração desse quadro? Para responder a essa pergunta, inspiramo-nos em Costa Val e Barros (2017). Ao fazerem a seleção de textos, Costa Val e Barros explicam que ela foi ancorada em duas justificativas: além de apontarem problemas do ensino de português, os textos apresentavam possibilidades metodológicas para um outro ensino desse componente curricular; os autores dos textos serem pesquisadores oriundos de diversas universidades, a fim de demonstrarem que pesquisas e publicações que defendem um outro ensino de português não são privilégio de uma

¹ Por que escolhemos citar diretamente Barbosa (2010) no lugar de Mendonça (2006)? Nossa escolha tem a ver com o fato de o texto de Barbosa ter sido divulgado no bojo da coleção *Explorando o Ensino*, publicação do Ministério da Educação distribuída para todas as escolas da educação básica. Isso, a nosso ver, praticamente, confere a essa coleção um viés de documento orientador e amplia as possibilidades desse quadro panorâmico se tornar conhecido pelos professores das escolas públicas.

única instituição. À “seleção” que as pesquisadoras fizeram, acrescentamos ainda outros textos que lemos, e que nos inspiraram, ao longo de nossa trajetória na licenciatura em Letras da UESC e no Mestrado Profissional.

Os textos e autores selecionados por Costa Val e Barros, por ordem de publicação, são os seguintes: **Criatividade e gramática** (FRANCHI, 1978) Unicamp; **O texto na sala de aula** (GERALDI, 1984) Unicamp; **Metodologia e prática de ensino de língua portuguesa** (TRAVAGLIA; ARAÚJO; ALVIM, 1984) UFU; **A gramática na escola** (NEVES, 1990) UNESP; **Por que (não) ensinar gramática na escola** (POSSENTI, 1996) Unicamp; **Sofrendo a gramática** (PERINI, 2000) UFMG; **A gramática do texto, no texto** (COSTA VAL, 2002) UFMG; **A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística** (BAGNO, 2002) UNB; **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho** (ANTUNES, 2007) UECE; **Oficina de gramática** (KLEIMAN; SEPÚLVEDA, 2012) Unicamp; **Por que a escola não ensina gramática assim?** (BORTONI-RICARDO et al., 2014) UNB. A esses textos de caráter teórico, Costa Val e Barros agregam as coleções didáticas de Magda Soares, publicadas em 1967, 1973, 1982, 1999. No nosso entendimento, é muito justa essa espécie de “menção honrosa”, já que as obras didáticas de Soares se constituíram em uma verdadeira formação continuada para muitos professores.

A essa lista, somamos os títulos que nos influenciaram durante a licenciatura e, principalmente, no decorrer do mestrado: **Aula de Português: encontros & interação** (ANTUNES, 2003); **Tarefas da educação linguística no Brasil** (BAGNO; RANGEL, 2005); **As atividades epilinguísticas no ensino da língua materna** (GERALDI, 2015); **Gramática – ensino plural** (TRAVAGLIA, 2017); **Gramática na sala de aula: algumas reflexões sobre o ensino dos substantivos** (BUNZEN; NASCIMENTO, 2019). Esses títulos foram selecionados por seus aprofundamentos teóricos e por sua capacidade de dialogar diretamente com os professores e as professoras da educação básica.

Em **Criatividade e gramática**, Franchi (1991) dedica o texto aos professores e relaciona duas coisas aparentemente inconciliáveis no final da década de 1970 – criatividade e gramática. O que é ser criativo no que diz respeito à gramática? Segundo Franchi, é praticar a diversidade dos fatos gramaticais, selecionando intencionalmente os recursos expressivos com que falamos e escrevemos, para alcançar nossos objetivos. O texto tem um caráter propositivo, sinalizando, ainda que de forma breve, procedimentos de ensino nesse outro contexto de abordar a língua na escola que, então, começava a se configurar teoricamente. O autor defende,

em alto e bom som, que o ensino de gramática deve levar o aluno a entender, no texto, por que e como as expressões significam aquilo que significam. Franchi defende o que se convencionou chamar de atividade epilinguística, assim definida por ele:

Chamamos de atividade epilinguística a essa prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transformando-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações. Não se pode falar de “gramática” no sentido de um sistema de noções descritivas, nem de metalinguagem representativa como uma nomenclatura gramatical. (FRANCHI, 1991[1978], p. 36)

Em outras palavras, Franchi defende que as atividades epilinguísticas favorecem o uso da gramática de forma menos “restritiva” e mais aberta a uma multiplicidade de escolhas, em que é possível ajustar as expressões aos propósitos e intenções significativas, alinhadas à criatividade como condição para a interação social dos falantes. A nosso ver, essa afirmação de Franchi o coloca na condição de “pai intelectual” do próximo texto.

A coletânea **O texto na sala de aula**, além do viés didático, assume também um viés político, social e ideológico no ensino de língua, ao propor o texto como objeto de ensino. Geraldi (2012) defende que o ensino de português precisa contemplar atividades linguísticas (falar e escutar, ler e escrever), epilinguísticas (reflexão sobre os usos da língua) e metalinguísticas (reflexão sobre a língua), nessa ordem. Apontar como ponto de partida para o estudo de gramática as atividades linguísticas implica uma pequena revolução, que, infelizmente, ainda parece longa de se concretizar nas práticas docentes, como vêm apontando pesquisas recentes. A nosso ver, o fato de o texto ainda estar apenas espreitando nas portas das salas de aula acentua a importância desse trabalho de Geraldi, que marca, enfaticamente, no nível teórico, a entrada do texto na sala de aula.

Em texto publicado em 2015, a partir de uma palestra proferida na Universidade do Minho, em Portugal, intitulado **As atividades epilinguísticas no ensino da língua materna**, Geraldi viria a reafirmar os princípios defendidos em *O texto na sala de aula*. Ele propõe o ensino de língua baseado nas possibilidades do sistema, referendando que a aula de Português deve concentrar a prática da leitura, da produção escrita e da análise linguística de textos, fundamentada nas atividades epilinguísticas. Para o autor, essa prática estabelece diferença entre saber analisar uma língua dominando conceitos e metalinguagens, e saber uma língua, isto é, dominar as habilidades de uso em situações concretas de interação (GERALDI, 2015, p. 63). Se, mais de trinta anos após a publicação de *O texto na sala de aula*, Geraldi precisou retomar os princípios de um texto de 1984, é porque o problema ainda não foi solucionado, pelo menos, não a contento.

Em **Metodologia e prática de ensino de Língua Portuguesa**, Travaglia, Araújo e Pinto (1995) escolhem privilegiar as discussões sobre metodologias de ensino de português em um cenário, o acadêmico, no qual é mais comum debruçar-se sobre a teoria. Para além de discutirem questões metodológicas e práticas de ensino de português, os autores oferecem aos professores leitores farta exemplificação do que seria o trabalho com a gramática de uso. Acreditamos que, em momentos de tentativa de mudar paradigmas – e já faz algumas décadas que nós, professores de português, tentamos mudar os nossos –, o ato de demonstrar como se pode fazer torna-se essencial para encorajar e conseguir o engajamento de professores que se sentem seduzidos pela mudança, mas não se sentem suficientemente preparados para implementá-la.

Em 2017, Travaglia volta a denunciar a falta de sentido do ensino de português, mostrando-se incomodado com o ensino de gramática dissociada do texto e o uso do texto como pretexto para o ensino de gramática. Em **Gramática – ensino plural**, ele reclama em tom forte, quase impaciente:

[...] um ensino que parece não ter nenhuma razão ligada à vida das pessoas, uma vez que é um ensino que se estrutura apenas na perspectiva formal da identificação e classificação de unidades e estruturas da língua, esquecendo quase por completo a outra parte da gramática, que é o funcionamento da língua em textos que produzem efeitos(s) de sentido, permitindo a comunicação em situações concretas de interação comunicativa. (TRAVAGLIA, 2017, p. 54)

O texto **A gramática na escola** é um dos mais importantes quando se discute o ensino de português, em função, principalmente, do rigor teórico-metodológico da pesquisa que lhe deu origem. Neves (1990) revela que a academia, com os trabalhos de Franchi, Geraldi e Travaglia, caminhava em uma direção, enquanto os professores da educação básica continuavam firmes em suas crenças e convicções, fazendo valer o ensino descontextualizado de gramática. Ela colheu opiniões e avaliou posições de 170 professores do ensino fundamental e do ensino médio a respeito de suas concepções teóricas e suas práticas de ensino. Nesse livro, a autora realiza, principalmente, duas ações: descreve como a gramática é trabalhada na escola (o quê, para quê, como se ensina), analisando a formação dos professores; e apresenta uma proposta de ensino de gramática que tem o texto como base numa perspectiva de língua em uso. Para além de diagnosticar problemas e apontar caminhos no que diz respeito ao estudo da gramática na escola, seu trabalho é fundamental para entendermos as raízes históricas que explicam o flagrante anacronismo do ensino contemporâneo da disciplina.

Os estudos acadêmicos foram mal interpretados e, equivocadamente, levaram à construção de uma ideia que, para mudar o paradigma no ensino de português, seria necessário

um professor altamente especializado. Em **Por que (não) ensinar gramática na escola**, Possenti (1996) faz uma advertência que, ainda hoje, a nosso ver, precisa ser repetida, pois contestou esse equívoco nos modos como os estudos acadêmicos foram apropriados: para se ensinar português fora dos parâmetros ditados pela tradição não são necessários professores altamente especializados, que trabalhem em condições excepcionais. Consideramos essa advertência de Possenti de suma importância, pois, se a ignorarmos, corremos o risco de repetir, no que diz respeito à docência, o erro histórico de acreditar que apenas um alto escalão sabe a língua: só uns poucos professores pertencentes a uma casta privilegiada sabem ensinar português, dentro, é claro, da concepção tradicional do que é saber português. No final do livro, o autor conclui que se deve e não se deve ensinar gramática na escola. Mas o paradoxo é apenas aparente. Segundo ele, essa decisão deve ser tomada em função do que se entende por gramática e de para que ensiná-la.

Em **Sofrendo a gramática**, Perini (2000) escreve em uma linguagem que não demanda um professor altamente especializado, mostrando que Possenti tinha razão. Isso, no nosso entendimento, atesta que, embora eventualmente, há momentos em que a Academia, de fato, se mostra disposta a dialogar com os professores da educação básica – suspeitamos que essa dificuldade de relacionamento pode se constituir em um dos elementos dificultadores para que a mudança de paradigma no ensino de língua portuguesa ganhe fôlego. A obra também tem o mérito de desmistificar a gramática, ao afirmar que todos, inclusive aqueles que nunca brilharam nas provas de português, sabem a língua, mais um ponto em que se mostra em perfeita consonância com Possenti.

A gramática do texto, no texto alerta para um risco que insiste em persistir: de que nada adianta substituir os conteúdos da gramática tradicional por outros mais atuais e manter o tratamento formalista e classificatório. Não foi exatamente o que aconteceu com o ensino da coesão e da coerência? Transformadas em conteúdo, praticamente em todos os livros didáticos do ensino médio da década de 1990, havia capítulos dedicados exclusivamente a elas – os professores se transformaram em “caçadores” de coerência e coesão nos textos de seus alunos, como se estes (textos) fossem portadores daquelas (coesão e coerência): nesse momento da história, o texto foi usado principalmente como pretexto para o ensino de conjunções e pronomes. O alerta da autora torna-se bastante atual em um momento em que muitos se perguntam – ingenuamente ou leviandade? – se a BNCC vai resolver os problemas do ensino de português. *A gramática do texto, no texto* também tem o mérito de trazer atividades que

desafiam o leitor e que, no nosso entendimento, cumprem um importante papel: propiciar a compreensão, na prática, do que é uma reflexão epilinguística. A decisão da autora de acrescentar a expressão “no texto” ao título sinaliza que ela está absolutamente ciente de que há uma confusão em torno do que é gramática do texto. Nesse mesmo texto, Costa Val (2002) explica como se deu a legitimação de uma variedade da língua como a padrão:

Historicamente, o conceito tradicional de gramática, aliado a necessidade político-sociais de uniformização e valorização de uma língua nacional, resultou na legitimação de uma das variedades dessa língua como padrão culto e no estabelecimento de um conjunto de prescrições relativas ao emprego das formas em conformidade com as descrições da variedade de língua eleita como padrão. É o que nós conhecemos como gramática normativa. (COSTA VAL, 2002, p. 109)

Com base na citação, é possível entender por que a aula de Português tem, por vezes, se limitado ao ensino da gramática normativa. Os professores privilegiam o ensino do nível gramatical da língua em sua variedade padrão, em detrimento de um trabalho com os níveis semântico e discursivo porque, historicamente, o ensino de Português foi confundido com o ensino de gramática na perspectiva tradicional.

Entretanto, os documentos oficiais que orientam o ensino de Língua Portuguesa, desde os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998 até a Base Nacional Comum Curricular de 2017, apontam outra direção: que o ensino de Português deve promover a formação de sujeitos capazes de fazer uso da língua/linguagem nos vários campos de atuação social.

Essa redefinição, pelos documentos oficiais, do objeto e dos objetivos de ensino da disciplina de Português, em função de outra concepção de língua/linguagem, leva-nos a questionar: em que medida aconteceram alterações na aula de Português? Será que houve de fato uma mudança significativa nas práticas de ensino? Para responder a esses questionamentos, é preciso deixar claro o “quê”, “para quê” e “para quem” ensinamos português.

A concepção tradicional de gramática resulta na ideia de que a língua é somente um sistema de regras. A ideia de língua como código pode ter como consequência a configuração de uma aula enfadonha, desinteressante e pouco efetiva para a aprendizagem sobre usos da língua em diferentes contextos.

Como proposta metodológica para um ensino mais eficiente e produtivo, Costa Val (2002) propõe inverter o caminho tradicional da tríade teoria-exemplo-exercício, começando da prática para chegar à teoria, isto é, partir do concreto para o abstrato.

Se é assim que se aprende, a melhor maneira de ensinar, então, é criar situações em que o aluno tenha oportunidade de interagir com o objeto que se quer que ele conheça. Por isso acredito que, antes da conceituação e da análise gramatical, os recursos linguísticos cujo emprego e compreensão se quer ensinar devem ser motivo de

utilização intencional, observação deliberada, reflexão pessoal e interessada, descoberta por parte dos alunos. (COSTA VAL, 2002, p. 118)

Em outras palavras, o que está se propondo é um modelo de ensino diferente do comumente utilizado em sala de aula, um rompimento com a abordagem didático-metodológica transmissiva, segundo a qual o professor é o centro do processo, cabendo aos alunos o papel de responder a longas e exaustivas listas de exercício de memorização de nomenclatura e de identificação de regras e conceitos gramaticais, o que traduz os princípios de uma prática pedagógica tradicional no ensino de Português.

Em síntese, o que Costa Val descreve é a mudança de paradigma, que Bagno (2002) considerou inevitável, quando escreveu o texto **A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística**. Para nossa infelicidade, o inevitável não aconteceu: e é exatamente isso que mantém o texto atual. Para Bagno, os professores formados no início do século XXI teriam consciência de que não seria mais possível dar as costas às contribuições da linguística moderna e passariam a ensinar fora dos preceitos da Gramática Tradicional. O que Bagno tratou como inevitável, mas não aconteceu, precisa ser seriamente investigado: por que não aconteceu? De quem é a culpa (responsabilidade) pela travessia não ter se concretizado? Embora possa ser uma tarefa que, eventualmente, provoque dores em si mesma, a Academia precisa, a *la Vieira* em seu célebre “Sermão da Sexagésima”, fazer-se e responder a essa pergunta. O próprio Bagno, três anos depois, parecia começar a reconhecer que o que considerara inevitável talvez não acontecesse.

Em artigo intitulado **Tarefas da educação linguística no Brasil**, Bagno e Rangel (2005) conceituam “educação linguística” como o conjunto de fatores socioculturais que possibilitam os indivíduos adquirir e ampliar seus conhecimentos de e sobre sua língua materna. Segundo eles, para se atender às demandas sociais para a educação linguística no Brasil, faz-se necessária a implementação de políticas públicas para o ensino de língua e uma pedagogia de educação em língua materna praticada na escola. Isso, no entendimento dos pesquisadores, só será possível com uma reformulação dos cursos de Letras – e nós acrescentamos os de Pedagogia, pois, segundo eles:

Nas próprias universidades, os debates e mesmo os resultados da pesquisa científica praticamente não ultrapassam o círculo restrito dos centros de investigação e das publicações especializadas, pouco numerosas e de distribuição deficiente. Muito frequentemente, nem sequer a graduação em Letras dessas mesmas universidades sofre a influência saudável que se poderia esperar dessas investigações de ponta e se limitam, em seus cursos de graduação, a transmitir aos estudantes os postulados canônicos das diferentes disciplinas, sem renová-las com dados mais recentes, sem submetê-las à crítica, sem propor conceituações renovadas. Muito frequente, também,

é um certo desprezo pela formação de futuros docentes da escola fundamental e média, como se não fosse essa a vocação quase natural dos cursos de letras. (BAGNO; RANGEL; 2005, p. 65)

Uns argumentarão que essa declaração, em tom de denúncia, foi feita em 2005 e que os tempos são outros. Mas, se o problema com o ensino de português persiste tão forte, a nosso ver, é porque uma de suas causas, apontada por Bagno e Rangel, permanece atual. O próprio Bagno não pensou que seria diferente? O próprio Bagno não publicou *A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística*? Não fizemos a travessia! E agora? Mas é verdade que alguns poucos professores a fizeram: o que, a nosso ver, justifica a pergunta que fizemos na introdução deste trabalho – por que em algumas escolas, com alguns professores, dá certo?

Muitos jovens ingressam e concluem Letras ou Pedagogia sem mudar seus próprios paradigmas no que diz respeito ao que é “saber português”. Não seria quase leviano esperar – e o verbo “esperar”, nesse caso, não é, definitivamente, algo que mantenha qualquer relação com o verbo “esperançar²”, do mestre Paulo Freire – que esses mesmos jovens, alçados à condição de professores, operem a mudança de paradigma? Mais uma vez, recorremos a Bagno e Rangel, quando criticam o que a maioria pensa que é “saber português”:

[...] “saber português” equivale a ser capaz de distinguir o “complemento nominal” do “adjunto adnominal” ou de identificar uma “oração subordinada substantiva objetiva direta”. O problema, aqui, não está na nomenclatura em si, mas na crença (falaciosa) de que conhecer os rótulos e suas definições e/ou ser capaz de empreender análises sintáticas é condição suficiente para compreender o funcionamento da língua e, graças a esse “conhecimento”, ser capaz de “falar e escrever bem”. (BAGNO; RANGEL; 2005, p. 74)

A crítica empreendida pelos dois pesquisadores, embora pareça dura com os professores da educação básica, em nosso entendimento, isenta-os, acertadamente, de responsabilidade maior pelo “estado da arte” no ensino de português: se eles concluem suas licenciaturas crendo que saber português é ser capaz de distinguir o “complemento nominal” do “adjunto adnominal” e que esse saber é essencial para “falar e escrever bem”, por que fazer diferente quando assumem suas salas de aula? Mesmo os poucos que concluem a licenciatura imbuídos da tarefa de mudar paradigmas no ensino de português costumam abandonar esse ideal logo nos primeiros meses no exercício da docência.

² Paulo Freire, na obra *Pedagogia da Esperança* (1992, n.p), declara: “esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo...”

Alguém já experimentou dar uma aula de português “diferente”? Ninguém – nem coordenador pedagógico, nem pais e mães, nem estudantes – reconhece “aquilo” como aula de português. É previsível que alguém da família vai aparecer para cobrar: “cadê a lista de verbos, no caderno, para meu filho conjugar? No meu tempo, era assim e eu aprendi!”. Também é comum que, depois de o professor “avançadinho” ter suado a camisa dando uma bela aula, mostrando como funciona a sintaxe no interior dos textos, com exemplos de como a ordem dos termos na oração pode servir às intenções de quem escreve, um estudante vir até ele e disparar: “que hora que vai começar a aula de português?”. O coordenador pedagógico também se assusta ao conferir o planejamento do professor “avançadinho”: “esses meninos não vão ter aula de gramática, não?”. Conclusão: é difícil, até para aqueles que acreditam ser necessária a mudança de paradigma, fazê-la, pois estamos todos mergulhados no ensino tradicional de gramática. A propósito, queríamos destacar que este estudo não é contra, em princípio, o ensino de gramática tradicional, mas contra, por princípio, o ensino tradicional de gramática.

Em **Muito além da gramática**, Antunes (2007) sugere um programa de gramática que contemple as dimensões do texto, da frase, da palavra – essa sugestão, a nosso ver, reúne condições para ser aprovada pelos professores, pois, embora aponte o texto como ponto de partida, cita explicitamente a palavra e a frase, dimensões com as quais os professores já estão acostumados. Além disso, Antunes dá exemplo de como proceder para se explorarem os recursos linguísticos como parte do processo de reconstrução dos sentidos do texto. Há ainda outro ponto salutar na obra: a autora busca encorajar o professor, com chamadas do tipo “O importante é começar. E continuar. Persistentemente. A experiência de cada dia vai deixando o olhar mais aguçado...” (ANTUNES, 2007, p. 139). Isso não é autoajuda, mas um necessário aviso, ainda que indireto, de que a mudança de paradigma pode ser construída também na prática.

Em 2003, Antunes já publicara um livro no qual denunciava o predomínio do estudo centrado na metalinguagem, com foco em nomeações e classificações. Segundo a pesquisadora, isso explicaria a falta de sentido em estudar português para quem precisa adquirir habilidades de ler e escrever textos com proficiência. Ela discute criticamente as chamadas práticas escolares tradicionais no ensino de Português. Para além das críticas contundentes ao ensino tradicional, o livro, escrito para professores de Português, aponta caminhos possíveis para uma nova prática pedagógica, que oportunize uma aprendizagem efetiva da escrita, da leitura e da oralidade. Com base na concepção interacionista, funcional e discursiva da língua, Antunes traz

propostas de ensino que incluem o estudo da gramática dentro de uma perspectiva aplicada aos usos da língua.

Segundo a pesquisadora, é recorrente encontrar na prática pedagógica do professor uma inconsistência ou falta de definição do objeto e dos objetivos que se quer atingir com o ensino de Português. E mesmo quando o professor opta pelo ensino da gramática normativa, esse ensino se mostra fragmentado e ineficiente, pois transforma a aula de Português em estudo de nomenclatura e classificações gramaticais. Ela faz uma crítica forte e, ao mesmo tempo, um apelo contundente a todos os envolvidos com o ensino de língua materna:

Sentimos na pele que não dá mais para “tolerar” uma escola que, por vezes, nem sequer alfabetiza (principalmente os mais pobres) ou que, alfabetizando, não forma leitores nem pessoas capazes de expressar-se por escrito, coerente e relevantemente, para assumindo a palavra, serem autores de uma nova ordem das coisas. É, pois, um ato de cidadania, de civilidade da maior pertinência, que aceitemos, ativamente e com determinação, o desafio de rever e de reorientar a nossa prática de ensino da língua. (ANTUNES, 2003, p. 37)

Na década de 2010, são muitos os textos que abordam questões relacionadas ao ensino de português: se o tema continua atual é porque, como já assinalamos, o problema persiste. Em **Oficina de gramática**, ainda que indiretamente, Kleiman e Sepúlveda (2012) respondem, em parte, à pergunta que fizemos a partir de Bagno: de quem é a culpa pela inevitável mudança no ensino de português não ter acontecido? Segundo as autoras, uma das maiores dificuldades do professor para incorporar as teorias linguísticas que renovam a concepção de estudo de língua é de ordem didática, já que os cursos de formação continuada, em geral, não têm dado conta dessa dificuldade porque há muita reflexão teórica e um fazer ainda muito tímido sobre o como ensinar a partir das reflexões que são feitas. Além disso, as autoras têm o mérito de dar exemplos práticos de como trabalhar a metalinguagem de forma reflexiva, o que era mesmo de se esperar de um livro cujo título é “Oficina de gramática”.

As reflexões das pesquisadoras, a nosso ver, só reforçam a importância dos Mestrados Profissionais em Educação e em Letras. Sem desfazer da importância dos mestrados acadêmicos, muitos não se interessam quando o assunto que o candidato quer investigar está intrinsecamente relacionado às demandas das salas de aula. Atrevemo-nos a dizer que parte dos problemas do ensino de português vai encontrar solução no fortalecimento dos mestrados profissionais em Letras e em Educação.

No livro **Por que a escola não ensina gramática assim?**, Bortoni-Ricardo (2014) recria, no título, a pergunta que os estudantes dos cursos de Letras e Pedagogia mais fazem quando se veem de frente com um ensino de gramática além do modelo tradicional. Todos querem saber

por que perderam horas e horas fazendo análises sintáticas de períodos elaborados exatamente para complicar seus estudos ou porque quebraram a cabeça diferenciando complemento e adjunto adnominal em situações impossíveis de fazer a diferenciação. Além do título convidativo, a coletânea propõe respostas metodológicas consistentes, privilegiando objetos de conhecimento muito caros ao professor, como a morfossintaxe. Escolher a morfossintaxe é uma atitude de acolhimento do professor: ele precisa reconhecer o seu trabalho ainda que a proposta metodológica seja outra. Bortoni-Ricardo defende que o ensino da gramática da língua deve ter seu lugar na aula de português, mas de forma sistematizada, e orienta os professores sobre o que os estudantes precisam aprender sobre gramática normativa:

Temos que levá-los a perceber que os conhecimentos da gramática normativa não devem ser decorados nem vistos como fins em si mesmos, mas como fonte de consulta que vai ajudá-los a tirar suas dúvidas de língua quando for requerida a norma-padrão. Mais do que propor regras, temos que mostrar como uma palavra (verbo, conjunção, adjetivo etc.) tem uma função e cria determinados efeitos de sentido no texto. (BORTONI-RICARDO, 2014, p. 159)

No artigo *Gramática na sala de aula: algumas reflexões sobre o ensino dos substantivos*, Bunzen e Nascimento (2019) discutem o tratamento da classe gramatical dos substantivos em manuais didáticos. Os autores defendem a necessidade de “compreender os nomes pelo enfoque morfológico-sintático-semântico e textual-discursivo no processo de ensino-aprendizagem de língua materna”. Por tudo que já foi apresentado até aqui, torna-se fácil concluir que esse movimento teórico-metodológico implica a ruptura de crenças, valores e concepções sobre o que é ensinar língua na escola. Assim como Bagno, Bunzen e Nascimento criticam os cursos de formação inicial e continuada na área de Letras. Para os pesquisadores, esses cursos

fazem mais críticas ao ensino de gramática do que auxiliam o(a) futuro(a) professor(a) a construir conhecimentos sobre esse tema, que são de base filosófica, filológica e linguística, para que possam ter autonomia a fim de transformar tais conhecimentos em objetos de ensino e de aprendizagem na educação básica. Muitas discussões, na formação inicial, abrem mão de aprofundar e discutir o fato de que os conhecimentos gramaticais têm uma gênese e constituem parte da história da disciplina escolar e dos saberes escolares. (BUNZEN; NASCIMENTO, 2019, p. 250)

A denúncia de Bunzen e Nascimento traz à tona uma importante reflexão dos estudantes de Letras: “se não ensinarmos gramática no ensino fundamental e no ensino médio, o que vamos ensinar?”. O questionamento dos estudantes reflete a lacuna em sua formação. Eles parecem convencidos de que o ensino de gramática na perspectiva tradicional não funciona, afinal eles mesmos são vítimas e testemunhas desse modelo. Entretanto, não se sentem persuadidos a fazer a mudança de paradigma, pois não se sentem confortáveis e preparados para operar a tal mudança.

Quanto ao que os materiais didáticos propõem para o trabalho com os substantivos, Bunzen e Nascimento (2019, p. 249) concluem que as análises indicaram “relação tensa entre a utilização dos textos para o ensino dos substantivos nos materiais impressos; e conflitos no currículo do cotidiano entre o discurso da tradição e da inovação para ensinar/avaliar tais conhecimentos gramaticais”. Os pesquisadores elencam quatro fatores que, segundo eles, parecem dificultar as mudanças nos materiais didáticos e nas aulas de português:

1. A manutenção de um ensino de língua mais transmissivo e com ênfase no trabalho com metalinguagem. [...]
2. A dificuldade de romper com um trabalho com língua que não fique preso às divisões e progressões lineares estabelecidas pelas gramáticas escolares, que partem normalmente de um trabalho mais específico com classes de palavras em direção ao estudo das funções sintáticas.
3. A dificuldade de delimitar os níveis de análise para o trabalho com conhecimentos linguísticos ao longo da educação básica.
4. A crença de que o conhecimento sobre a gramática de uma língua está pronto e acabado, sendo necessária apenas a sua transmissão. (BUNZEN; NASCIMENTO, 2019, p. 252-253)

Mesmo diante das dificuldades elencadas pelos autores, faz-se necessário afirmar que a utilização do texto nos livros didáticos é um importante avanço. Entretanto, os LDs estarem no meio do processo não deve implicar que os professores que os usam estão necessariamente no mesmo momento, pois é preciso considerar a questão do uso dos LDs. Por isso, é imperativo, em uma pesquisa como a nossa, o procedimento de observação das aulas.

Encerramos esta parte do referencial teórico, perguntando-nos o que teria levado Costa Val e Barros a romper com o paralelismo semântico e propor, como parte da seleção que fizeram, as coleções didáticas de Magda Soares no lugar de sua vasta produção teórica. Em nossa opinião, há, de imediato, pelo menos três justificativas possíveis: Soares aventurou-se por um caminho pouco comum para uma pesquisadora de sua envergadura – a escrita de livros didáticos –; antes mesmo de a Academia discutir a necessidade de um outro ensino de português, em uma coleção de 1969, ela já propunha “um português a partir dos textos”; seus livros didáticos foram importantes instrumentos de formação continuada de inúmeros professores de português. Para atestar a importância das coleções didáticas de Soares, trouxemos o depoimento de uma pessoa cujo nome poderia perfeitamente estar em nosso referencial teórico, Antônio Augusto Batista, que publicou, em 1997, o livro “Aula de Português”:

Eu não poderia perder a ocasião para dizer também que, recém-formado, tive a sorte de começar minha carreira como professor de Português usando uma das coleções da Magda, a “Novo Português através de textos”, da década de 1980. Como a escola era nova, eu tinha turmas de 5ª a 8ª e estava sem dormir e em pânico. Foram os livros que

me ensinaram a ser professor, com suas grades de objetivos de leitura, redação, gramática, vocabulário. Nunca mais parei de fazer os mesmos quadros, que imitava em folhas de papel almaço coladas com durex. Eu formei minha biblioteca de professor com as sugestões de leitura do livro. (LETRA A, 2012, p. 1)

É claro que qualquer seleção muda em função dos sujeitos que a realizam. Assim, é certo que outros tantos textos que, muito provavelmente, dariam mais uma ou duas seleções, ficaram de fora da que organizamos. Entretanto, a nosso ver, isso só reforça a ideia do amplo envolvimento de inúmeros pesquisadores, de diferentes centros acadêmicos, com a complexa e polêmica questão do ensino de português.

2.2 O que dizem e o que fazem os professores de português?

Esta parte do texto foi elaborada a partir de pesquisa realizada junto ao banco de teses e dissertações da CAPES. Como informamos anteriormente, esse banco reúne estudos realizados a partir de 1987. Os estudos mencionados nesta seção estão entre os 101 encontrados na busca a partir dos termos-chave “Professor de Português”, “Ensino de Português” e “Ensino de Gramática”. Optamos por selecionar trabalhos de diferentes décadas e lugares, o que atesta que a preocupação com o objeto de investigação é antiga e de interesse de pesquisadores de diferentes universidades. No total, foram selecionados 10 trabalhos entre dissertações e teses, oriundas de universidades localizadas em diversas regiões do país, nos últimos trinta anos. A escolha dessas pesquisas denota que o ensino de português tem instigado pesquisadores e revelado problemas que atravessam anos. Passemos, então, ao que concluíram esses trabalhos, por ordem cronológica.

Em 1990, Marinalva Ribeiro denunciava, em sua dissertação de mestrado defendida na Universidade Federal da Bahia (UFBA), que o ensino de gramática era sem sentido. Ela se propunha a descrever analiticamente a situação do ensino de gramática na, então, escola de primeiro grau. A conclusão de Ribeiro (1990, p. 79) é inequívoca: “constata-se que a prática pedagógica dos professores se constitui no cumprimento de tarefas automáticas e rotineiras sem a realização da essência criadora do seu trabalho”. Muitos podem argumentar que, em finais dos anos 1980 e início dos anos 1990, era esse mesmo o panorama vigente, ou que esse era o quadro dominante na Bahia e nas regiões Nordeste e Norte.

Entretanto, em 1999, Ana Sílvia Aparício, em trabalho apresentado na Unicamp, também denuncia um problema no que se refere ao ensino de português. A pesquisadora analisou aulas e depoimentos de vinte professores que tinham participado nos últimos dez anos do processo

de divulgação e implementação da nova proposta curricular de ensino de português no primeiro grau em São Paulo – professores, portanto, que vivenciaram uma proposta de formação continuada. Segundo Aparício, na observação das aulas, ela pode constatar uma grande dificuldade do professor para desenvolver o estudo gramatical no texto, aparecendo em suas intervenções confusões e equívocos. De acordo com ela, os depoimentos revelaram que os professores até tinham consciência das propostas de mudança, mas pareciam não se dar conta das inconsistências entre suas aulas e seu discurso.

No ano de 2003, Flávia Coronel Vaz, em trabalho realizado na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), entrevistou duas professoras de português da antiga sexta série (uma da escola pública, outra da escola privada) e analisou suas aulas, a fim de identificar como a gramática se manifestava no discurso e na prática das referidas professoras. Vaz conclui que as duas professoras utilizam o texto como “trampolim” para transmitir um conteúdo gramatical, justificando que não há conexão entre o texto e o que elas dizem depois da leitura dele. Para corroborar sua interpretação, a pesquisadora relata que uma das professoras levou o texto tão somente para pedir aos alunos que destacassem os verbos. O trabalho de Vaz joga por terra a tese de que, nas escolas privadas, temos um ensino de gramática tal e qual o defendido pela Academia e pelos documentos oficiais.

Em meados dos anos 2000, mais precisamente em 2006, Inaldo Firmino Soares, em trabalho desenvolvido na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), debruçou-se sobre o fazer pedagógico de professores de português do ensino médio. Segundo ele, faltava clareza aos professores acerca da concepção de linguagem que norteava seu próprio fazer pedagógico, decorrente, principalmente, ainda segundo o pesquisador, de lacunas na formação teórica desses professores. Soares acaba concluindo que a presença do texto em sala de aula tornou-se apenas símbolo de uma perspectiva inovadora de ensino-aprendizagem de português, ditada pelo discurso oficial, pelos livros didáticos, pela Academia e até pelo próprio professor. Assim como o trabalho de Aparício, o de Soares denuncia a inconsistência entre o discurso e a prática. O problema parece afligir tanto professores do ensino fundamental como os do médio.

Em 2008, Rosa Maria da Silva Medeiros, em estudo realizado na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) – voltemos à Paraíba –, com o objetivo de refletir sobre a construção do saber sobre gramática, empreendeu um estudo de caso com uma professora de português que lecionava há dezoito anos em uma escola pública de Campina Grande e tinha, segundo a pesquisadora, um perfil de profissional que está continuamente se formando. Mesmo com esse perfil e apesar de sua experiência no magistério, a professora foi localizada pela

pesquisadora em um movimento de oscilação entre a conservação e a inovação no que diz respeito a procedimentos teórico-metodológicos do ensino de gramática. Seria interessante observar, hoje, caso a professora ainda esteja no exercício do magistério, se ela conseguiu consolidar sua passagem de um paradigma para o outro.

Em 2012, Lúcia Fernanda Pinheiro Barros, em tese de doutorado defendida na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), entrevistou cem professores da rede pública de Minas Gerais, Mato Grosso do Sul e do Amazonas³, que participavam de um curso de formação continuada oferecido pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). Uma das questões do instrumento de pesquisa pediu aos professores que dessem exemplos de atividades que eles realizavam com seus alunos e que indicavam um trabalho com a chamada “gramática do texto”. Dos entrevistados, 71% não souberam formular uma resposta, 26% responderam com atividades de ensino tradicional de gramática (isso fica evidenciado no depoimento da professora de Belo Horizonte) e 3% responderam com atividades de ensino de gramática contextualizada (isso fica evidenciado no depoimento da professora de Campo Grande).

Os alunos leem o texto, depois a gente discute sobre o assunto do texto. Aí, eu tiro algumas frases desse texto e peço aos alunos para sublinharem os adjetivos, por exemplo, se a turma for de 6º ano, que é quando a gente estuda as classes de palavras. Se a turma for de 8º ano, aí eu já peço para os alunos grifarem o sujeito de uma frase tirada de um texto que eles leram, classificarem o sujeito, porque o conteúdo já é análise sintática. Lá na minha escola é isso que a gente chama de gramática do texto - Resposta da professora de BH. (BARROS, 2012, p. 250)

Depois que os alunos leem o texto, eles fazem as atividades de interpretação e as de gramática estão nesse ‘bolo’. A gente pede para o aluno identificar o adjetivo numa parte do texto ou até diz que aquela palavra é um adjetivo, pra depois perguntar o que a gente quer saber mesmo, que é se aquele adjetivo é importante para o sentido do texto. Mas isso a gente ainda está começando, é uma coordenadora nova que chegou cheia de novidades. E ela falou que tem que fazer isso na hora em que o menino vai produzir os textos dele também, mas a gente ainda não chegou nessa parte não - Resposta da professora de Campo Grande. (BARROS, 2012, p. 250)

Em 2015, José Amilson Vieira, em trabalho apresentado na Universidade Federal do Tocantins (UFT), analisou se havia indícios de criatividade nas práticas de três professores de português de uma escola pública do estado do Tocantins. Ele entrevistou gestores, professores e observou aulas. Vieira esclarece que, nas entrevistas, as professoras avaliaram que suas práticas carregavam fortes evidências de criatividade. Entretanto, o pesquisador assinala que,

³ Os professores cursistas eram ligados às redes de ensino dos municípios de Belo Horizonte e Montes Claros (Minas Gerais), de Campo Grande e Ponta Porã (Mato Grosso do Sul), e à rede de ensino do estado do Amazonas, incluindo a capital Manaus e cidades do interior.

quando observou as aulas, apenas uma das três professoras apresentava, em suas ações pedagógicas, indícios de criatividade. As outras duas, destaca ele em seu estudo, concebiam o ensino de português como ensino de gramática na perspectiva tradicional. A pesquisa de Vieira é mais uma que aponta para o confronto entre discurso e prática.

Ainda em 2015, Carolina Ximenes, em dissertação apresentada na UFMG, investigou como as teorias linguísticas, pós-*virada pragmática*, chegaram à sala de aula na última década, por meio do livro didático de português e em que medida elas influenciaram os modos de ensino de gramática. Para isso, realizou uma análise qualitativa do Guia de Língua Portuguesa do Programa Nacional do Livro Didático (Ensino Fundamental Anos Finais) dos anos de 2005, 2008, 2011 e 2014. Os resultados sinalizam que, em dez anos, o PNLD promoveu o aprimoramento da compreensão do trabalho discursivo/pragmático com os conhecimentos linguísticos e, conseqüentemente, a perspectiva e os procedimentos de análise.

Em 2016, José Luís Lira, em sua tese de doutorado, refletiu sobre concepções e práticas de professoras integrantes do Grupo de Estudos Didáticos para o Ensino de Língua Portuguesa (GEDELP/SEDUC/PE), com destaque para o ensino da gramática/análise linguística. O autor chegou à conclusão de que os diversos encaminhamentos metodológicos nos modos de operacionalizar o ensino de gramática/análise linguística e a complexidade no tratamento didático dado a esse eixo são marcados por indefinições, superposições, polarizações e imprecisões conceituais quanto ao que seja e deva ser o ensino de gramática/análise linguística no debate acadêmico e pedagógico atual.

A observação articulada dos resultados dos estudos de Ximenes (2015) e Lira (2016) nos coloca diante de questões no mínimo inquietantes. Ximenes, com quem concordamos, concluiu que o PNLD colaborou para o aprimoramento dos livros didáticos que se submetem ao Programa. Uma comparação entre as coleções didáticas publicadas antes e depois de 1997, ano da primeira avaliação de LD de português pelo PNLD, permite afirmar, com pouca chance de erro, que as coleções avançaram teórico e metodologicamente ao longo dos anos. Lira realiza sua pesquisa com professoras integrantes do GEDELP e a conclusão não é animadora: o ensino de gramática/análise linguística é marcado por indefinições, superposições, polarizações e imprecisões. A questão inquietante à qual nos referimos é a seguinte: se os livros didáticos de português avançaram do ponto de vista teórico e metodológico, se a Academia revela, já há algum tempo, relativa clareza sobre a necessidade de se mudarem paradigmas no que se refere ao ensino de português e é essa mesma Academia que forma os professores da educação básica,

por que mesmo professores que exercitam sua formação continuada participando de grupos de estudos não conseguem promover a tão propalada mudança de paradigma?

Em 2017, Marta Virgínia Bispo, em dissertação apresentada na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) – de volta à Bahia – teve como objetivo identificar as práticas de ensino de gramática nos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola da rede municipal de Ilhéus-BA. A pesquisadora analisou a coleção didática adotada pela escola, entrevistou e assistiu às aulas das professoras do 1º ao 5º ano. Na conclusão do trabalho, Bispo afirma que o paradigma tradicional continua firme nas concepções e práticas das professoras, pois, ao ensinar gramática, elas têm como objetivo central propiciar aos alunos a fixação dos conceitos abordados e, para isso, apresentam a metalinguagem como a abordagem predominante, adotam uma tendência metodológica transmissiva, de natureza prescritivo-normativa. Selecionamos pequenos recortes dos depoimentos de cada uma das professoras do 1º ao 5º ano, respectivamente, entrevistadas pela pesquisadora:

Como a turma é do 1º ano, eu me preocupo com a parte de alfabetização. (BISPO, 2017, p. 70)

Por ser uma turma do 2º ano, mais ortografia. Eu acho que é mais importante para eles. (BISPO, 2017, p. 78)

Dentro do texto trabalhado em sala de aula, eu trabalho a interpretação, eu trabalho a gramática, eu trabalho a ortografia. (BISPO, 2017, p. 93)

Acho que o foco tem que ser a leitura e a escrita sim, mas as outras coisas, eles também têm que ter conhecimento. (BISPO, 2017, p. 105)

O aluno tem que saber o que é gramática, agora não a gramática que eu aprendi, [...] encaixotadinha, mas no contexto. (professora do 5º ano) (BISPO, 2017, p. 112)

Segundo Bispo, apenas as professoras do primeiro e do segundo ano fizeram em sala de aula o que relataram na entrevista (foco na alfabetização e foco na ortografia, respectivamente) – mais uma vez, voltamos ao problema de falta de coerência entre o discurso e a prática. Vejamos uma atividade proposta pela professora do 4º ano.

Ao trabalhar com sinonímia e antonímia, a professora desconsidera as nuances semânticas e ideológicas da palavra: não dizemos mesa negra, mas *mesa preta*, nem se diz *cisne preto*, mas *cisne negro*; a palavra *negra* é depreciativa em *lista negra*, *mancha negra* e a palavra *preta* é depreciativa em *a situação tá preta*. Enfim, as palavras não são “sinônimas”, não são intercambiáveis – a professora não levou isso em conta. A atividade também evidencia a opção pela abordagem transmissiva: conceito-exemplos-exercício.

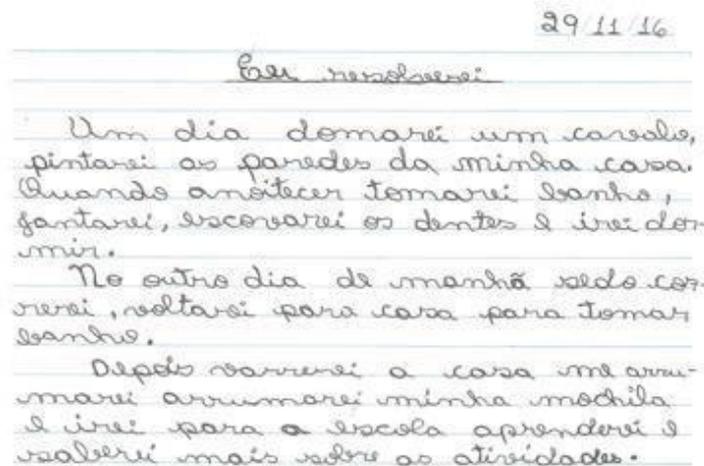
Quadro 10 – Atividade proposta pela professora no quadro

<p>Um pouco de gramática Sinônimos: são palavras que têm o mesmo significado. Ex.: preto – negro</p>	
<p>Antônimos: são palavras de significados contrários. Ex.: quente – frio</p>	
<p>1. Complete com as palavras de mesmo significado:</p> <ul style="list-style-type: none"> -calmo - -contente - -saboroso - -caminhar - -longe - -auxiliar - 	<p>2. Agora complete com antônimos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - pobre - -triste - -azedo - -paz - -mais - -perto - -começo -

Fonte: Atividade posta no quadro pela professora.

Fonte: Bispo (2017, p. 107).

A professora do 5º ano, que mostrou um discurso atento ao eterno momento de mudança de paradigma, após uma atividade de ditado de verbos, pediu que os alunos produzissem um texto, usando os verbos ditados flexionados no futuro. Este foi o texto que ela escolheu como aquele que melhor havia cumprido a tarefa – realmente, como conclui Bispo em sua dissertação, a aluna cumpriu ao pé da letra a tarefa.



Fonte: Bispo (2017, p. 114).

Segundo Bispo, a professora encerra a aula com outra atividade bem típica da prática de ensino tradicional de gramática: ela orienta para que os alunos sigam o exemplo do que foi feito com o verbo “cantar”, que ela colocara no quadro, e conjuguem, em seus cadernos, os verbos “chorar” e “dançar” no presente, no passado e no futuro.

Essas pesquisas precisam servir para que, para além dos problemas, também pensemos em soluções. No nosso entendimento, vamos precisar olhar para esses trabalhos como se eles compusessem um mosaico. Precisamos aceitar que isoladamente nenhum estudo vai dar conta do problema em sua inteireza. É preciso considerar os estudos linguísticos, a formação inicial, os currículos das licenciaturas em Letras e Pedagogia, a formação continuada de professores da

educação básica, o livro didático e o PNLD, os currículos da educação básica e a BNCC, entre outras facetas do problema.

Este trabalho se coloca como uma peça desse mosaico-esfinge, que cobra que nós o decifremos sob pena de, não o fazendo, sermos devorados. Talvez não tenhamos chegado até o momento a respostas convincentes por não termos elaborado as perguntas corretas? A nosso ver, é preciso perguntar duas coisas de imediato. Por que em algumas escolas, com alguns professores, dá certo? E em que estágio da mudança de paradigma estão os professores de cada escola? No nosso entendimento, os mestrados profissionais em Educação e em Letras são os berços que podem produzir respostas válidas e efetivas, pois reúnem os sujeitos que podem protagonizar a mudança: professores-pesquisadores da Academia e professores-pesquisadores da educação básica.

Mais do que legítimo, torna-se imperativo perguntarmos: o que podemos fazer para promover em sala de aula da educação básica a tão desejada mudança de paradigma no ensino de português? Evidentemente, nós não temos a resposta. O que não nos impede de pensar sobre o assunto: se o problema está em sala de aula, não estaria também em sala de aula a solução? Por que não identificamos práticas exitosas de professores de português e não buscamos entender a razão do êxito desses professores? O que aconteceu em suas trajetórias que os faz agir de modo diferente da maioria? Eles podem ser a chave para o começo da resolução do problema. Em nossa opinião, outra evidência de que a solução pode estar também na escola é o recorrente insucesso dos inúmeros cursos de formação continuada de professores: geralmente gestados nas universidades com o apoio do MEC e das secretarias de ensino, os grandes programas de formação continuada de professores se caracterizam, principalmente, pelo descontínuismo e pela falta de legitimidade. Defendemos uma formação em serviço, elaborada no contexto da própria escola, mediada, se assim os professores demandarem, por representantes das universidades e das secretarias de ensino.

Em nossa opinião, exatamente por implicar essa formação continuada em serviço, os exemplos mais bem-sucedidos, hoje, são o programa “Alfaetrar” e os Mestrados Profissionais em Educação e em Letras.

Criado em 2007, graças à iniciativa de Magda Soares, no município de Lagoa Santa, o “Alfaetrar”, segundo a própria Soares, é fruto de sua preocupação com a formação inicial oferecida aos professores pelas universidades e com a distância entre essa formação e a prática implementada nas escolas: foi nesse contexto que ela decidiu criar o Núcleo de Alfabetização e Letramento, em parceria com técnicos e professores da rede municipal da cidade mineira.

Os Mestrados Profissionais são uma resposta importante à formação continuada em serviço, pois o professor, a partir de demandas da escola em que trabalha, vivencia uma modalidade de pós-graduação *stricto sensu* voltada para sua capacitação, mediante o estudo de técnicas, processos e temáticas que atendam exatamente às demandas de sua escola.

Entretanto, a nosso ver, a formação continuada terá sempre dificuldades de gerar bons frutos enquanto as licenciaturas em Letras e Pedagogia formarem professores que: não sabem diferenciar atividades linguísticas de epilinguísticas e metalinguísticas; não sabem caracterizar uma abordagem predominantemente transmissiva, diferenciando-a de uma abordagem predominantemente reflexiva; não compreendem que a gramática é uma das dimensões da língua, o que evitaria confundir língua e gramática, mas também resguardaria o importante papel da gramática no ensino e na aprendizagem da língua; não entendem que a gramática torna-se mais significativa para os usuários da língua quando seu estudo se dá na relação com os demais eixos de ensino; não se mostram capazes de descrever criticamente o percurso metodológico que implica os vários modos de ensinar gramática, como “a gramática a partir da palavra e da frase”, “o texto como pretexto” e “a gramática do texto, no texto, seguida de metalinguagem reflexiva”. No nosso entendimento, menos do que isso, os estudantes de Letras e Pedagogia têm todo direito de rejeitar.

2.3 O conceito de paradigma

Antes de iniciarmos a discussão sobre em que estágio da mudança de paradigma nos encontramos, é preciso contextualizarmos o conceito de paradigma, com base nos estudos desenvolvidos nos campos científico e educacional. De modo geral, a definição de paradigma nos remete à ideia de modelo ou padrão, que, por conseguinte, está relacionado à tradição, isto é, à continuidade na reprodução de um modelo pronto e acabado. No contexto do ensino de português, o paradigma com maior força mostra-se uma tendência desde o século XIX, nas práticas de professores, tanto nas escolas quanto nas universidades.

Em contrapartida, no século XXI, há diversas discussões dentro do universo acadêmico-científico sobre a necessidade de ruptura, de mudança ao modelo proposto, revelando que a tradição não tem correspondido satisfatoriamente às exigências da pós-modernidade. O que sugere a presença de uma crise paradigmática na contemporaneidade e, conseqüentemente, a emergência da mudança.

Epistemologicamente, os paradigmas são plurais e definidos por Kuhn como “as realizações científicas universalmente reconhecidas, que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (KUHN, 2001, p. 13). No entanto, esses paradigmas não são imutáveis e, constantemente, sofrem alterações.

Atualmente, a urgência na mudança de paradigma demarca um período de crise, uma vez que existe um espaço de disputa e resistência para transpor as concepções e práticas atuais em práticas inovadoras. A mudança não é a simples troca do velho pelo novo, o que significa que

a passagem para um novo paradigma não é abrupta e nem radical. É um processo que vai crescendo, se construindo e se legitimando. Na realidade o novo paradigma incorpora alguns referenciais significativos do velho paradigma e que ainda atende aos anseios históricos da época (BEHRENS, 2011, p. 26).

Behrens é autora do livro “O paradigma emergente e a prática pedagógica”. Na obra, a autora lembra que, tradicionalmente, a prática pedagógica foi influenciada por uma visão conservadora, pautada na abordagem tradicional, em aulas predominantemente expositivas. A ênfase em um ensino fragmentado não necessariamente envolve uma aprendizagem efetiva, pois a prática do ensino tradicional pouco contribui para que alunos sejam criativos, reflexivos e questionadores. Conforme cita a autora, a prática tradicional está assentada no chamado paradigma newtoniano-cartesiano, que se caracteriza por um ensino fragmentado e conservador, restrito à cópia de conteúdo e à reprodução do conhecimento.

Diante do exposto, fica evidente a necessidade de ruptura com o paradigma newtoniano-cartesiano, tendo em vista o que a autora chama de conjunto de problemas, para os quais a ciência não consegue uma solução. No campo da educação, urge a inevitabilidade de repensar a prática pedagógica, sobretudo devido ao advento das tecnologias de informação e comunicação, exigindo cada vez mais a superação da reprodução de conhecimento e a produção de novos.

Essa superação exige práticas de ensino inovadoras, que, diferentemente do que acontece nas práticas tradicionais, possam contemplar múltiplas abordagens, tornando o paradigma inovador um desafio para todos os envolvidos no processo educativo. Para Santos (1989), o paradigma inovador é emergente, porque nele é proposta uma aliança entre os pressupostos das abordagens sistêmica, progressista e o ensino com pesquisa.

A prática pedagógica no paradigma inovador é voltada para um processo de ensino-aprendizagem com autonomia, criticidade, criatividade, reflexão e questionamentos, com foco

no aluno como construtor do seu próprio conhecimento. O ensino no paradigma inovador compreende uma visão holística do mundo, com o levantamento de perguntas que instigam a investigação, a busca por respostas e a produção de novos conhecimentos, o que se caracteriza como uma abordagem progressista.

Na abordagem progressista, não existe a separação entre teoria e prática, e a construção do conhecimento se dá no processo de ação e reflexão de novos saberes. Levando em conta uma avaliação contínua, processual e participativa, em que a aprendizagem é constituída durante todo o processo.

A prática pedagógica no paradigma emergente estabelece que o professor pode utilizar como metodologia uma exposição teórica, por exemplo. No entanto, a finalidade da aula expositiva não é só “passar o conteúdo”, e sim instigar os alunos a pesquisarem, tendo como fim a produção e o compartilhamento de conhecimentos. Por fim, Behrens finaliza dizendo:

Enfim, o paradigma emergente busca provocar uma prática pedagógica que ultrapasse a visão uniforme e que desencadeie a visão de rede, de teia, de interdependência, procurando interconectar vários inferentes que levem o aluno a uma aprendizagem significativa, com autonomia, de maneira contínua, como um processo de aprender a aprender para toda a vida (BEHRENS, 2011, p. 111).

Portanto, na área de ensino de Língua Portuguesa, a mudança de paradigma também significa uma mudança na forma como são ensinados os objetos de conhecimento desse componente curricular, considerando a necessidade de repensar os objetivos e a metodologia de ensino adotada, a fim de superarmos a repetição de uma única prática, justificada pela segurança que a tradição confere.

A mudança de paradigma só ocorrerá se houver um alinhamento entre procedimentos didático-metodológicos, para que o professor de Português possa promover um ensino sistematizado, invertendo a ordem das partes para o todo. Assim, o professor poderá utilizar diferentes abordagens e poderá diversificar sua prática pedagógica, com metodologias de ensino que tenham como finalidade aproximar o aluno do objeto que ele já conhece e domina, que é a língua.

3 METODOLOGIA E ANÁLISE DOS DADOS

Esta seção apresenta o percurso metodológico adotado na realização da pesquisa e na análise dos dados obtidos através da observação das aulas, da entrevista e da ficha de identificação dos sujeitos da pesquisa. Salientamos que o projeto de pesquisa passou por apreciação no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade Estadual de Santa Cruz-UESC, sendo aprovado em 19 de dezembro de 2019, por Parecer Consubstanciado de número 3.782. 950.

Espera-se que, com os procedimentos metodológicos adotados, tenhamos conseguido mostrar um quadro que possa delinear em que estágio da mudança de paradigma se encontram os professores de português participantes desta pesquisa.

Levando em conta as especificidades das pesquisas realizadas em mestrados profissionais, o estudo do problema delimitado por esta pesquisa será feito por meio de uma pesquisa participante, com caráter interventivo, de natureza aplicada e abordagem qualitativa. A pesquisa participante, segundo Severino (2007), é realizada com base na observação dos sujeitos e das situações vividas, com o registro descritivo de todos os elementos observados, bem como as análises e as considerações pontuadas.

O que se pretende investigar é em que estágio do que se convencionou chamar de mudança de paradigma no ensino de português se encontram as duas professoras participantes da pesquisa. Para responder a essa questão, organizamos o percurso metodológico em duas etapas.

A primeira etapa segue os seguintes passos: 1º - identificação das professoras e dados da formação, através de uma ficha de coleta dos dados profissionais; 2º - entrevista semiestruturada, com roteiro prévio de perguntas e áudio gravado em aparelho de celular, cuja transcrição foi feita pela pesquisadora; 3º - observação das aulas de português, com foco na prática pedagógica das professoras. Reforçamos que o percurso metodológico delimitado para este estudo tem como finalidade obter um panorama geral das práticas de ensino de português nos anos finais do ensino fundamental, com vistas a reconhecer em que estágio da mudança de paradigma no ensino de português se encontram as professoras sujeitos da pesquisa.

A segunda etapa diz respeito à elaboração do Produto Educacional, um caderno didático, elaborado coletivamente com as professoras participantes da pesquisa, nos formatos digital e impresso, com apontamentos sobre concepções teóricas da história do ensino da Língua Portuguesa no Brasil, traçando o perfil do professor de Português que queremos formar, bem

como os elementos teóricos e metodológicos que nos ajudarão a construir outro quadro para o ensino de português, sintetizado no ideal da mudança de paradigma ou da “virada pragmática”. Além disso, o caderno didático virá acompanhado de uma sequência didática que materialize uma prática que corresponda a essa mudança de paradigma.

A primeira parte desta pesquisa compreende um período de 1 mês de observação das aulas, em duas escolas diferentes, iniciado em 09/01/2020 e finalizado em 10/02/2020, totalizando a quantidade de 10 horas/aula em cada escola. Convém esclarecer que as escolas municipais de Itabuna estavam com calendário letivo irregular, dada uma greve da categoria docente em 2019, que durou 77 dias. As datas de observação corresponderam, assim, ao início do 3º trimestre nas escolas.

Conforme Lüdke e André (2014, p. 26), nas pesquisas educacionais de abordagem qualitativa, a observação ocupa um lugar privilegiado, pois possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado. E, de fato, assim o foi: o registro da observação das aulas consolidou-se como o principal instrumento de coleta de dados.

O processo de coleta de dados foi realizado de forma planejada e sistemática, tendo em vista os objetivos propostos para o estudo. Por ser realizada *in loco*, seguindo o planejamento, os registros da pesquisa foram feitos através de anotações em diário de campo, com fotografias da lousa, tiradas com a câmera do celular. Todas as ações foram previamente autorizadas pelas professoras.

No primeiro momento, a análise dos dados envolveu uma descrição do espaço físico da escola, da rotina das turmas e das atividades realizadas em sala de aula. O segundo momento foi dedicado aos apontamentos e às anotações das impressões a respeito dos problemas enfrentados, da condição pessoal e de trabalho dos sujeitos envolvidos. Também nesse momento, fizemos uma reflexão cuidadosa e sistemática dos registros feitos na lousa pela professora, do livro didático e das atividades realizadas pelos estudantes.

Ao lado da observação, Lüdke e André (2014, p. 33) ressaltam que a entrevista é um dos instrumentos básicos para a coleta de dados. Dessa maneira, optamos por uma entrevista semiestruturada, previamente agendada com os sujeitos da pesquisa, realizada a partir de um roteiro prévio de perguntas, levando em conta os princípios da ética, da transferência e do respeito, a fim de evitar qualquer tipo de constrangimento.

Estabelecemos os estágios da mudança de paradigma no ensino de português e enumeramos de 1 a 4, na seguinte ordem: **Estágio 1:** O texto ainda não entrou na sala de aula;

a aula ainda se organiza exclusivamente em torno da análise morfológica e sintática de palavras e frases, respectivamente (ensino tradicional de gramática); **Estágio 2:** O texto entrou em sala de aula, mas é usado como mero pretexto para o ensino tradicional de gramática; **Estágio 3:** O texto entrou em sala de aula, mas o trabalho com ele se caracteriza pela desarticulação entre os eixos de ensino de língua portuguesa – leitura, escrita e gramática/análise linguística. **Estágio 4:** As atividades de gramática acontecem no contexto das atividades de leitura e produção textual (concretização da mudança de paradigma).

Para realização da análise dos dados, no item 3.2 – Entrevista com as participantes da pesquisa, utilizamos para análise das entrevistas o conjunto de técnicas de análises das comunicações, proposta por Bardin (2016).

No item 3.3 – Análise da prática das professoras, optamos por dividi-la em duas partes. Na primeira, fizemos uma descrição das dez aulas observadas nas turmas de 6º e 7º ano, respectivamente. Na segunda, utilizamos o mesmo conjunto de técnicas, ou seja, a Análise de Conteúdo, para analisar os dados extraídos dessa observação.

3.1 A caracterização das escolas e dos sujeitos participantes da pesquisa

A pesquisa foi realizada em duas escolas da rede municipal, localizadas em Itabuna, município situado na região sul da Bahia. As escolas e os sujeitos da pesquisa receberão nomes fictícios, respectivamente, com o objetivo de preservar as instituições públicas e as participantes.

A primeira escola, nomeada de Hora do Saber⁴, considerada de médio porte, está localizada na área urbana da cidade, em um bairro populoso e periférico, sendo os alunos, em sua maioria, moradores do próprio bairro ou de bairros circunvizinhos. A escola oferta ensino regular dos anos finais do fundamental e da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA).

No tocante ao espaço físico, a escola dispõe de uma biblioteca, uma sala de vídeo e uma sala de apoio pedagógico para alunos com dificuldade de aprendizagem. Sobre a infraestrutura das dependências internas, a escola possui sérios problemas, como a falta de organização da biblioteca, uma sala com computadores que não funcionam, salas de aula sem porta, carteiras quebradas e em número insuficiente para cada sala, baixa ventilação, quadros brancos com buracos e condições de limpeza inadequadas, como excesso de poeira e cupim nas madeiras

⁴ Nome fictício dado à escola onde foi realizada a pesquisa.

que oferecem suporte ao teto. Nessa escola, as aulas de Língua Portuguesa foram observadas em três turmas do 6º ano, A, B e C, no turno vespertino. Cada turma possui em média 33 alunos, alguns com distorção idade-série, e tantos outros que ainda não dominam a escrita alfabética. Embora muitos alunos apresentem distorção idade-série e outros não tenham consolidado o processo de alfabetização, eles não têm acompanhamento pedagógico, mesmo a escola possuindo uma sala para esse tipo de trabalho.

A segunda, nomeada de Escola Saber Viver⁵, está situada no centro da cidade e atende a alunos que moram em vários bairros do município. A escola passou por um processo de reestruturação do seu sistema educacional, com a inclusão do vetor disciplinar no ano de 2019. O espaço físico comporta 22 salas de aula com boa estrutura, além de laboratório de informática, sala de leitura, biblioteca, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), laboratório de ciências e quadra de esportes coberta. A escola, considerada de grande porte, é uma das maiores da rede municipal e recebe alunos do 6º ao 9º ano, nos dois turnos. Nessa escola, foram observadas aulas em três turmas de 7º ano, no turno matutino.

Os sujeitos participantes da pesquisa são duas professoras, que foram abordadas pessoalmente por mim na escola, ambas foram muito solícitas em concordar com a realização da pesquisa. Na oportunidade, falei da proposta da pesquisa, dos objetivos, de quais seriam as etapas e do prazo de conclusão, como posto no projeto aprovado pelo CEP. Dados os devidos esclarecimentos e cientes do desenrolar das etapas da pesquisa, as professoras foram receptivas e concordaram em participar, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Como critério de inclusão para a escolha das professoras foram levados em conta os seguintes fatores: estar em regência de classe, ser efetiva na rede de ensino e ministrar aula de Língua Portuguesa para turmas de 6º e 7º ano.

Para preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa, utilizaremos nomes fictícios para identificar as professoras. As participantes serão nomeadas de professora Marielle Franco e professora Teresa Cristina. Por meio da ficha de identificação das participantes (em anexo), traçamos o perfil das professoras, com informações sobre sua formação inicial e continuada, tempo de atividade profissional, como exposto no Quadro 1.

⁵ Nome fictício dado à escola onde foi realizada a pesquisa.

Quadro 1 – Perfil dos sujeitos participantes da pesquisa

Professora	Marielle Franco	Teresa Cristina
Ano de atuação	6º ano	7º ano
Idade	49 anos	52 anos
Formação Ensino Médio	Magistério	Magistério
Ensino Superior (ano de conclusão)	Letras/ Espanhol 2001	Letras/Inglês 2005
Especialização	Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa	Ensino de Língua Portuguesa e Literatura
Tempo de Magistério	18 anos	30 anos
Cursos de Formação Continuada	Gestar I: Língua Portuguesa Gestar II: Língua Portuguesa	PCN em ação Pacto Bahia 2012 Pró-letramento PNAIC 2013 Gestar I: Língua Portuguesa PNAIC 2014 Gestar II: Língua Portuguesa PNAIC 2015 PNAIC 2016

Fonte: Ficha de identificação das professoras e dados da formação elaborados pela pesquisadora.

A professora do 6º ano, aqui nomeada de Professora Marielle Franco, tem 18 anos de magistério na educação básica, contados desde a sua aprovação em concurso público para a rede estadual, onde leciona aulas das disciplinas de Arte e Língua Portuguesa. Na rede municipal, a professora conta com uma carga horária de 20 horas e ministra aula de Língua Portuguesa na escola Hora do Saber para os anos finais do ensino fundamental.

A professora Teresa Cristina, aos 52 anos de idade, está aposentada da rede estadual. Com tempo de carreira suficiente para também se aposentar na rede municipal, ela segue lecionando aulas de Língua Portuguesa para o 7º ano, na escola Saber Viver, no turno matutino, contando com uma carga horária total de 20 horas/aula. Apesar de descontente com os atuais rumos da educação brasileira, a professora confessa ser apaixonada pela sala de aula.

De modo geral, o quadro acima serviu para termos mais clareza sobre as participantes da pesquisa, destacando que ambas possuem bastante tempo de sala de aula, além da formação em magistério, possuem graduação e pós-graduação *lato sensu* e participaram de diversos cursos de formação continuada.

Tudo isso nos autoriza dizer que, em linhas gerais, as duas professoras dispõem da habilitação necessária e dos saberes da experiência para atuarem no nível de ensino em que dão aula. Mais à frente, esses dados serão retomados para a análise da prática pedagógica das professoras.

3.2 Entrevistas com as participantes da pesquisa

Primeiramente, vamos discorrer sobre os procedimentos adotados na análise das entrevistas. O método utilizado foi Análise de Conteúdo de Bardin (2016, p. 37), como a própria autora define, a Análise de Conteúdo é um conjunto de técnicas de análises das comunicações. O método aplicado à análise das entrevistas permite o uso interpretativo e científico das respostas das professoras participantes da pesquisa, a fim de evitar a excessiva subjetividade.

Ademais, o processo de análise da entrevista seguiu as etapas estabelecidas para Análise de Conteúdo. Descritas da seguinte maneira: Etapa 1 – Fase de pré-análise – trata-se da organização dos dados coletados (transcrição das entrevistas gravadas em áudio pelo celular, seguido de leitura flutuante).

Etapa 2 – Exploração do material, que diz respeito à identificação das unidades de registros, codificação das categorias pela frequência em que apareceram na fala das duas professoras. A etapa de definição das unidades de registros existe porque “o critério de recorte na análise de conteúdo é sempre de ordem semântica, ainda que, por vezes, exista uma correspondência com unidades formais (exemplos: palavra e palavra-tema; frase e unidade significante)” (BARDIN, 2016, p. 134).

E, por último, a Etapa 3 – tratamentos dos dados e apresentação dos resultados. Nessa etapa, “o analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos – ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (BARDIN, 2016, p. 131).

Logo, as entrevistas realizadas tornam-se um importante instrumento de coleta de dados, e, para melhor efetividade na busca por respostas, optamos por realizar uma entrevista semiestruturada com os sujeitos da pesquisa, acompanhada por um roteiro prévio de perguntas, levando em conta o princípio da ética, da transferência e do respeito, a fim de evitar qualquer tipo de constrangimento.

Juntamente com o perfil das professoras participantes da pesquisa extraído da ficha de identificação, as entrevistas nos ajudaram a conhecer as concepções e crenças acerca do que é saber português e do que é ensinar essa disciplina. As entrevistas foram transcritas na sua integridade. Em alguns momentos, vamos optar pelo uso das respostas de forma adaptada, em outros, vamos utilizá-las na íntegra, a fim de tornar o processamento das respostas mais eficiente por parte dos leitores.

1ª pergunta: Você considera que a sua formação inicial a habilitou satisfatoriamente para atuar na educação básica?

Tanto a professora Marielle Franco quanto a professora Teresa Cristina concordaram ao dizer que a formação inicial não as habilitou para o trabalho na sala de aula, fazendo uma crítica ao excesso de teoria do universo acadêmico, que muitas vezes não vem atrelado ao conhecimento exigido para a prática pedagógica.

2ª pergunta: Qual é a importância da formação continuada para sua prática pedagógica?

As duas professoras foram econômicas em suas respostas e se limitaram a dizer que os cursos foram relevantes, sem, entretanto, justificarem sua avaliação.

3ª pergunta: Quais os maiores obstáculos enfrentados por você na sua prática pedagógica?

Com relação aos obstáculos enfrentados na prática pedagógica, as duas professoras pontuaram as dificuldades enfrentadas pelo sistema público de educação, como a falta de estrutura e de melhores condições de trabalho, como também a falta de acompanhamento da família e da gestão pedagógica da escola.

4ª pergunta: Qual a sua concepção de língua?

Sobre a concepção de língua, as duas professoras entendem língua como forma de comunicação. A professora Marielle Franco disse: “é o meu meio de comunicação. Então, a língua é o meio em que vou expor minhas emoções, meu conhecimento, vou conseguir me comunicar com o outro e interagir com o outro.” A professora Teresa Cristina disse: “língua é o veículo de comunicação do povo, você tá entendendo? Que depois vem pra escola pra gente ressignificar. Mas eu vejo a língua como aquela comunicação do povo, natural do povo”.

5ª pergunta: Como você ensina Língua Portuguesa para os anos finais do fundamental? Faça uma breve descrição.

Agora, eu acho assim... que o aluno, ele tem que conhecer tudo, ele tem o direito e o dever de conhecer tudo, tem o direito, melhor dizendo, de conhecer tudo. Como você vai trabalhar, como você vai aplicar aquilo ali, aí cada professor vai procurar o seu método. Eu, hoje, me considero uma professora tradicionalista. Eu percebi que o

trabalho da repetição ajuda a criança a entender. Eu já me peguei assim: Meu Deus! Por que eu estou ensinando isso? Para quê? Eu já me perguntei isso várias vezes. Quando eu trabalho com oração subordinada, termo daquela coisa estática pra ensinar pra esse aluno, a gente se pergunta. Mas depois quando a gente vai pra questão da produção de texto, quando a gente chega na produção de texto, que a gente vai trabalhar com os parágrafos, a gente vê a necessidade de trabalhar isso, para o aluno poder entender assim ó... e os períodos? A fazer as orações... períodos simples, período composto. (PROFESSORA MARIELLE FRANCO)

Por mais que queira ressignificar, eu não encontro muita facilidade em ensinar de maneira mais lúdica, por mais que eu queira. Mas eu tento, agora eu não perco de vista que exista, também, a necessidade da formatação exigida socialmente nos concursos lá fora, entendeu? Lá é competitivo, lá a gramática é cobrada, mas no meu processo de ensino, a leitura e a escrita são fatores preponderantes. Agora, não perco de vista toda uma estrutura, gramatical, não é? Mas sabendo que existe todo o processo da linguística. Não é? Da linguagem diferenciada. Mas eu ensino, procuro no mínimo, com o que a escola me oferece, fazer um trabalho que eles possam entender que é preciso conhecer a maneira que se diz, correta, apropriada. (PROFESSORA TERESA CRISTINA)

6ª pergunta: Sua prática de ensino se aproxima mais de um ensino tradicional ou de um ensino inovador? Explique.

A professora Marielle Franco respondeu: “eu vejo minha prática mais tradicional. Quando eu apresento os conteúdos, eu percebo que é mais tradicional.” Já a professora Teresa Cristina explicou que adota os dois métodos, o tradicional e o inovador, embora justifique que o trabalho com o ensino inovador é prejudicado pela falta de recursos da escola.

É mesclado. Eu não perco de vista o tradicional, porque não se faz o presente esquecendo o passado, não é? Mas a forma tradicional não é o carro-chefe da minha prática, ela é mais *light*. Só que eu primo, o que primo mesmo é pela qualidade de se fazer, mesmo que ludicamente, se fazer o tradicional melhor. Mas o tradicional propriamente dito não. Se a escola tivesse os recursos, não é? As dificuldades são grandes, mas a gente tenta fazer de forma diferenciada. (PROFESSORA TERESA CRISTINA)

7ª pergunta: Em suas aulas, você costuma articular o trabalho de gramática com o de leitura e o de produção textual ou o trabalho com gramática acontece separadamente? Faça um breve relato.

A professora Marielle Franco disse que a rotina da sala de aula faz com que a prática se torne repetitiva, admitindo que o trabalho com leitura e produção de texto acontece de forma separada e para reconhecimento de categorias gramaticais:

Eu faço o seguinte, porque assim, às vezes, quando você tá fora da Universidade, a Universidade tem muitos conhecimentos, descobertas de inovações. Então, quando você vai pra sala de aula, a sua prática passa a ser rotineira, e às vezes você começa a fazer as mesmas coisas todos os dias, o que está acontecendo fora da sala de aula, você fica aquém, porque assim, o mundo acadêmico é o mundo da pesquisa, da

descoberta, da inovação, e às vezes você tá caminhando, fazendo a sua prática e chega o tempo que você passa a repetir automaticamente aquilo que você tá fazendo. Então, assim, quando eu trabalho com... no caso dos textos, quando eles estão... porque assim, eu falo de verbos, mas às vezes fica uma coisa muito abstrata, ah, sim, verbos palavras que expressam movimento, ação; sim..., mas quando eu vejo isso? Quando esses verbos, essas palavras expressam ação. Aí quando eu estou trabalhando com leitura, aí eu já faço uma coisa bem didática mesmo. Olha, identifique aí os verbos. Então ele tá lendo, ele tá vendo na historinha que o cantar, saltar, correr, pular, que o comer...esses verbos. A gente vê aquelas personagens no texto, elas estão ali praticando uma ação. Então, é uma forma desse aluno entender que esse verbo não é uma coisa distante, não. Mas uma coisa que faz parte do repertório do texto. E...é... são as ações dos personagens. (PROFESSORA MARIELLE FRANCO)

Já a professora Teresa Cristina respondeu que trabalha de forma contextualizada, mas admite que o texto em sala de aula é pensado para o ensino de conteúdo gramatical.

Contextualizada. É tanto que a gente trabalha texto, depois que vai para a gramática. Quando eu coloco o texto, é porque, previamente, já é pensando que vai ser linkado com a gramática, entendeu? E antes mesmo de aplicar a estrutura, né, é preciso conhecer. Mas antes com o texto, já fez uma pesquisazinha, antes de começar eles já tiveram contato. (PROFESSORA TERESA CRISTINA)

8ª pergunta: Como você avalia a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos nos cursos de formação continuada em sua prática pedagógica?

Ao responder, as professoras falaram sobre a importância da atualização e dos conhecimentos de novas metodologias na prática pedagógica, sem perder de vista a importância do saber que se constrói na rotina da sala de aula:

O professor tem que estar aberto para o novo. As novas tecnologias estão aí, o conhecimento tem avançado. Eu não posso trabalhar com os meus alunos em 2020 como trabalhei, vamos supor, em 1999. Eu tenho que acompanhar as mudanças que houve, então assim, é preciso a gente rever a nossa prática. (PROFESSORA MARIELLE FRANCO)

Em sala de aula, a coisa muda muito, entendeu? Apesar dos cursos, eles capacitam, nos dão informação renovada, em termos de metodologia, tudo é positivo. Agora, o divisor de água, minha filha, é o dia a dia em sala de aula. (PROFESSORA TERESA CRISTINA)

9ª pergunta: Em sua sala de aula, predominam: atividades do livro didático, atividades retiradas de outros meios ou atividades elaboradas por você?

A professora Marielle Franco disse utilizar as três formas, embora se tenha observado em suas aulas o predomínio do uso de atividades retiradas de outros suportes, ela se justifica dizendo que a escola não oferece condições para trabalhar de forma diferente, o que a fez ficar, de certa forma, na “zona de conforto”.

A professora Teresa Cristina admitiu o trabalho predominante com o livro didático em suas aulas e falou da sua limitação em trazer outros tipos de atividades para a sala de aula.

Eu trabalho com as três. Agora, assim, hoje, eu tenho uma grande dificuldade de trabalhar como poderia trabalhar. [...] Eu já tentei fazer outras coisas, mas com uma sala quente quem vai parar? Um ambiente assim não favorece. Outra coisa também, eu posso comprar as coisas com meu dinheiro, mas não é o correto, até folha de ofício é difícil de conseguir. Outra coisa, as condições de trabalho fazem com que a gente fique na zona de conforto. Eu não posso dizer pelos outros colegas, mas eu me acomodei, o sistema em si não me incentivou a ir além. (PROFESSORA MARIELLE FRANCO)

Olha! Eu trabalho muito com o livro didático, por conta de material que foi restrito, foi solicitado que a gente evitasse utilizar com os alunos atividades xerocadas. Mas, como você vê, eu faço trabalho de leitura, de produção, não é? Mas, infelizmente, eu lanço mão de maneira mais significativa do livro didático, por conta desses empecilhos. (PROFESSORA TERESA CRISTINA)

Inicialmente, baseando-nos nas respostas das professoras, podemos dizer que elas têm concepções e crenças parecidas com relação à língua e ao ensino de Português, com práticas de ensino que se assemelham. As duas se definem como professoras tradicionais, utilizam o texto como pretexto para o ensino de gramática, em atividades cuja estratégia de ensino-aprendizagem predominante é a repetição. Do recorte, classificação e agrupamento das unidades de registro, emergiram as categorias de análise – formação docente, prática docente, concepção de língua – que vão nos permitir situar as práticas das professoras em um dos quatro estágios da mudança de paradigma no ensino de português.

Na categoria “formação docente”, caracterizamos a formação inicial e continuada das professoras. Na categoria “Prática docente”, observamos as aulas e analisamos a prática das professoras, levando em conta o que se ensina, como se ensina e para que se ensina. Na categoria “concepção de língua”, buscamos compreender as concepções e crenças das professoras acerca do que é saber português e do que é ensinar essa disciplina.

A respeito da categoria “formação docente”, as professoras responderam que a formação inicial não foi suficiente e ressaltam a importância dos saberes da experiência construídos durante a prática. Em 2005, Bagno e Rangel publicaram um importante artigo intitulado *Tarefas da educação linguística no Brasil*; nele, os autores defendem a implementação de políticas públicas para o ensino de língua e uma pedagogia de educação em língua materna praticada pela escola, sinalizando que os cursos superiores de Letras precisam passar por um processo de reavaliação e reformulação. A promoção da reflexão e da ação para o cumprimento dessas tarefas, 16 anos depois, ainda se impõem como urgentes e como condição para a mudança de paradigma no ensino.

No tocante à formação continuada, tanto Marielle Franco quanto Teresa Cristina reafirmam a importância e avaliam como bons os cursos de formação continuada ofertados para professores da educação básica. Embora esses cursos tenham adesão dos professores da rede pública, eles não têm sido suficientes para oferecer aos professores uma base de conhecimentos e metodologias de ensino para uma mudança efetiva em sua prática pedagógica. Vale lembrar que tanto Marielle quanto Teresa Cristina fizeram inúmeros cursos de formação continuada, a exemplo dos cursos Gestar: Língua Portuguesa – I e II e PNAIC – 2013 a 2016.

A respeito da categoria “prática docente”, não é à toa que as professoras se definem como tradicionais, tendo em vista a abordagem e a metodologia utilizadas. Embora a professora Teresa Cristina tenha respondido que sua prática é mesclada, ela não exemplifica o que em sua prática é inovação. Ao contrário, diz que a prática tradicional é a melhor e que é possível utilizá-la de forma lúdica.

Em *Aula de Português*, Antunes (2003) discute criticamente as chamadas práticas escolares tradicionais no ensino de Português. Para além das críticas contundentes ao ensino tradicional, o livro escrito para professores de Português aponta caminhos possíveis para uma nova prática pedagógica, que oportunize uma aprendizagem efetiva da escrita, da leitura e da oralidade. Com base na concepção interacionista, funcional e discursiva da língua, Antunes traz propostas de ensino que incluem o estudo da gramática dentro de uma perspectiva aplicada aos usos da língua.

A respeito da categoria “concepção de língua”, ela tem se mostrado como fator determinante da e na prática pedagógica das professoras. A professora Marielle Franco define língua como meio de comunicação, muito próxima da resposta da professora Teresa Cristina, que responde que a língua é um veículo de comunicação e expressão de um povo. Dadas as respostas apresentadas, podemos inferir que a prática tradicional das professoras pode ser orientada pela concepção de língua que elas carregam consigo – uma concepção de língua que, embora não esteja equivocada, em nada se diferencia da forma como os leigos definem o fenômeno linguístico.

No artigo *Gramática na sala de aula: algumas reflexões sobre o ensino dos substantivos*, Bunzen e Nascimento (2019) assinalam ser imprescindível dar um enfoque morfológico-sintático-semântico e textual-discursivo no processo de ensino e aprendizagem de língua materna, o que implica diretamente no rompimento de crenças, valores e concepções sobre o que é ensinar língua na escola e o papel da educação linguística no século XXI. O que

perpassa pelo campo da formação inicial e continuada de professores, colocando-os junto com os alunos no centro desse processo, a fim de que eles sejam agentes da política linguística de mudanças no ensino.

À concepção de língua como um instrumento de comunicação se junta outra definidora da prática docente: língua enquanto um sistema de regras fechado em si mesmo, acabado e pronto para ser usado. Em função dessas concepções, as aulas de Português às quais assistimos se resumem principalmente em aulas de gramática, com uma abordagem transmissiva das nomenclaturas e regras gramaticais, o que conseqüentemente reflete na desarticulação entre o eixo da gramática e os demais eixos do ensino de Português.

A professora Marielle Franco, ao fazer uma breve descrição da forma como ensina Língua Portuguesa para os anos finais do fundamental, utiliza como exemplo sua prática de ensino do verbo: “por exemplo, quando eu trabalho com verbo, eu trabalho com verbo assim, as palavras que expressam ação” e continua dizendo que pede aos estudantes para identificarem os verbos em “uma historinha”. O exemplo da professora ratifica o uso da abordagem transmissiva e da metodologia metalinguística em suas aulas: parte da transmissão, dá exemplos e pede aos estudantes para identificarem verbos em um texto. Entretanto, em momento algum, a professora convida os alunos a refletirem sobre a relação entre a tipologia narrativa e o número expressivo de verbos que indicam ação – o texto é mero pretexto para o estudo de uma classe de palavra.

A professora Teresa Cristina, apesar de reconhecer a importância da leitura e da escrita, afirma que a sociedade exige “a formatação”, definida por ela como “o ensino do padrão culto da língua”, por isso ela não perde de vista a estrutura gramatical. Segundo a professora, “a formatação exigida socialmente nos concursos” impõe o ensino tradicional de gramática. Essa justificativa é bastante recorrente entre professores que exercem uma prática tradicional: é o que aponta Barros (2012).

Norma culta brasileira: desatando alguns nós”, de Faraco (2008), é uma das importantes obras do autor no campo dos estudos sobre linguagem no Brasil. O pesquisador pontua questões relacionadas à norma culta, à norma gramatical, língua padrão e suas implicações no ensino da Língua Portuguesa. O autor também problematiza o fato de a variedade linguística não ser considerada objeto de ensino e a legitimação de uma única língua, a padrão. Para Faraco, essa é uma das causas do fracasso escolar, que, ao invés de combater a discriminação e o preconceito linguístico, reconhecendo a diversidade linguística, a

aprendizagem e o conhecimento da e sobre a língua, acaba por reforçar a concepção e a crença de que a língua é um instrumento pronto e acabado, esperando que os falantes a usem.

Portanto, para que aconteça a articulação entre os eixos de leitura e escrita, o ensino de Português deve ser orientado por uma abordagem epilinguística, em que o ensino da língua leve em consideração os aspectos morfológicos, sintáticos, semânticos e discursivos, em atividades que promovam a reflexão sobre os usos contextualizados da língua, tendo como ponto de partida o texto e suas condições de produção, não o texto como pretexto para o ensino de classes gramaticais, mas como objeto de ensino viável para a articulação entre o eixo da gramática e os demais eixos do ensino de português – leitura, escrita, oralidade –, tão necessários para a formação de leitores e escritores proficientes.

As atividades epilinguísticas no ensino de língua materna foi o tema de uma conferência proferida por João Wanderley Geraldi, em 2016, no V SIELP. A respeito da temática, Geraldi defende que são as concepções de linguagem que embasam o trabalho pedagógico no ensino de qualquer umas das facetas do uso ou da descrição da língua. Assim sendo, o autor defende que as atividades epilinguísticas se caracterizam pelo uso da linguagem como objeto, em que a uniformidade não é considerada regra, a imaginação orienta mais do que a prescrição de normas e o uso do texto deve ultrapassar os sentidos das palavras fixas.

O uso da metodologia própria da Análise de Conteúdo na análise das entrevistas realizadas com as professoras permitiu-nos vislumbrar o que dizem a respeito da aula e do ensino de Português. As respostas dadas às perguntas dizem muito sobre como as participantes compreendem o ensino de língua materna. Essa compreensão permite dizer que essa prática de ensino é por uma abordagem transmissiva, com viés metalinguístico.

Assim sendo, a análise da entrevista aponta que há uma intrínseca relação entre o que elas respondem e as suas práticas pedagógicas. O que revela que ainda estamos distantes do que se convencionou chamar de virada pragmática, pois identificamos a presença de um ensino reducionista do ponto de vista da gramática tradicional, centrado no professor e nos conhecimentos de conteúdos gramaticais descontextualizados.

3.3 Análise da prática das professoras

Nesta seção, analisamos as práticas de ensino das professoras participantes da pesquisa, apresentando os dados coletados por meio da observação em sala de aula. Ao todo, foram 10 aulas em cada turma do 6º e do 7º ano.

Na parte I, faremos uma descrição das aulas observadas nas turmas do 6º ano e 7º ano, separadamente, para que o leitor possa compreender o que e como foram trabalhados os conteúdos pelas professoras. Depois, apresentaremos a análise da prática das professoras com base no conjunto de técnicas da Análise de Conteúdo.

Iniciamos com as aulas do 6º ano, no turno vespertino, da professora Marielle Franco, na escola Hora do Saber. O período de observação foi iniciado em 09/01/2020, após o recesso de final de ano, coincidindo com o início do 3º trimestre.

Na aula 1, a professora solicitou que os alunos escrevessem um diário, relatando um fato marcante ocorrido nas festas de final de ano. Para a escrita, a professora fez apenas a leitura prévia de um diário, sem trabalhar a estrutura e as especificidades do gênero, chamando a atenção dos alunos para os aspectos formais do texto: data, vocativo e ortografia.

O trabalho com o texto foi usado como pretexto para o reconhecimento de estruturas linguísticas, deixando de lado a prática da linguagem escrita e a análise da funcionalidade do gênero, dentro de um contexto comunicativo. Dessa forma, identificamos que a professora, na sua prática, não articula o trabalho da gramática do texto no texto, definição utilizada por Costa Val (2002), para o trabalho contextualizado com os recursos linguísticos na produção e na compreensão dos textos que circulam nas práticas sociais de linguagem.

Na aula 2, a professora Marielle Franco anunciou um novo conteúdo, tonicidade, escrevendo no quadro a regra de acentuação das oxítonas e dos monossílabos tônicos, e das proparoxítonas, conforme o Quadro 2.

Quadro 2 – Apontamentos que a professora Marielle Franco escreveu no quadro branco

<p>A acentuação das oxítonas e dos monossílabos tônicos depende da terminação. São acentuadas os monossílabos tônicos e as palavras oxítonas terminadas em: éi, éu e ói, seguidos ou não de s.</p> <p>Veja os exemplos: Babás dendê dói</p> <p>As oxítonas terminadas em em(ens) são acentuadas, porém os monossílabos terminados em em (ens) não são acentuados.</p> <p>Veja os exemplos:</p>	
Monossílabos tônicos	Oxítonas
Qu em tem bem	Tamb ém ningu ém parab éns

Todas as proparoxítonas são acentuadas.

Veja os exemplos:

Fábula próximo rápido médico

Fonte: dados coletados pela pesquisadora.

Para explicar a regra de acentuação, a professora utilizou como recurso a artificialização da fala, ao repetir em tom alongado palavras como “fááábula”, “próóóximo”, “ráááápido”, “méééédico”, dando maior ênfase à pronúncia da sílaba tônicas em destaque. Após dar aula expositiva sobre o assunto, nas aulas seguintes, que correspondem à terceira e à quarta aulas observadas, a professora Marielle Franco passou questões no quadro sobre o assunto tonicidade para que os alunos copiassem e respondessem, conforme os Quadros 3 e 4.

Até este momento, a professora Marielle Franco concentrou o uso predominante da metodologia transmissiva. Todo o tempo das aulas foi usado para explicar o assunto e para propor aos alunos atividades estruturais, repetindo o modelo: definição + exemplos + questões de identificação e classificação.

Quadro 3 – Atividade em sala elaborada pela professora

Data: 14/01/2020	
Assunto: Tonicidade	
Exercícios	
1- Faça um círculo ao redor da sílaba tônica das palavras.	
duração	régua sapato
cajá noite	cadeira
fácil	chácara
	lápiz pássaro
2- Escreva nos parênteses a sílaba tônica:	
Sofá ()	
Triângulo ()	
Lençol ()	
Árvore ()	

Fonte: dados coletados pela pesquisadora.

Quadro 4 – Atividade em sala elaborada pela professora

Data: 16/01/2020		
Atividade		
3- Classifique as palavras quanto a acentuação tônica: oxítona/ proparoxítona		
Fábula-		
Café-		
Paletó-		
Médico-		
Chaminé-		
4- Pinte a sílaba tônica:		
Gostava	pacífico	magrinha
Amarelo	Roberta	rodapé
Capitão	abóbora	térmica
Maracujá	estrela	abacaxi
Árvore	rápido	bisavó
5- Utilize os números da 1ª coluna para identificar a classificação tônica:		
Oxítona (1)		() Através Proparoxítona
(2)	() Peru	() Relâmpago
		() Também
		() Aqui
		() Pássaro
		() Baú
		() Fábula

Fonte: dados coletados pela pesquisadora.

O conceito de tonicidade está ligado ao nível fonético-fonológico da língua, que é percebido na pronúncia pelo falante quando a sílaba apresenta maior proeminência em uma palavra. Para esse conteúdo, trazer palavras soltas e fora de um contexto não é o grande problema, mas falta à prática de ensino da professora um trabalho que conduza à sistematização e à compreensão das regras do sistema linguístico. Isso resulta na dificuldade dos alunos em apreender a regra de acentuação para aplicá-la na escrita dos textos, de acordo com as convenções da língua.

Na aula 5, a professora deu continuidade ao assunto tonicidade, colocando no quadro a regra de acentuação das paroxítonas. Em seguida, pediu para que os alunos lessem em voz alta as palavras postas no quadro e observassem a sílaba tônica.

Quadro 5 – Anotações da professora

Acentuação da paroxítonas	
São acentuadas as paroxítonas terminadas em: l, n, r, x, i, is, us, ã, ãs, ãos, um, uns, os e ditongos.	
Vejam os exemplos:	
L – responsável	Ã- ímã
N- hífen	Ãs- órfãs
R- açúcar	Ão- bênção
X- ônix	Ãos- órgãos
I- júri	Um- fórum
Ls- lápis	uns- álbuns
Us- bônus	Ps: bíceps
Ditongo: remédio; mágoa	

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

Com base na descrição das aulas, identificamos que a professora adota a metodologia metalinguística, porém as atividades de repetição e a artificialização da fala não tornam a regra objeto de análise e reflexão.

Soares (2016) explica que as atividades metalinguísticas precisam ser sistematizadas e levar em conta a consciência metalinguística, que ela sintetiza como reflexão, análise e controle intencional de atividades linguísticas no uso cotidiano da língua (SOARES, 2016, p. 126).

A respeito da rotina da escola, na terceira semana de observação, foi possível perceber que o planejamento da professora Marielle Franco ficava prejudicado diante de ocorrências como a falta de professor em outras turmas. Com isso, ela precisava “subir horário” para que os alunos não ficassem sem aula, ocasionando uma desorganização no planejamento e no aproveitamento da carga horária de aula dos alunos, já que ela tinha que estar em duas salas diferentes ao mesmo tempo.

No dia 23 de janeiro de 2020, iniciamos a observação da 6ª aula. Para essa data, a professora havia marcado um teste de interpretação de texto com os alunos. No 1º horário dessa aula, ela continuou com o assunto tonicidade, colocando no quadro a regra de acentuação das palavras oxítonas e dos hiatos, como pode ser visto no Quadro 6.

Quadro 6 – Anotações da professora

Data: 23/01/2020	
Regra de acentuação para as oxítonas	
Vejam os exemplos:	
A E I O U Exemplos:	Hiato: sa- ú- de
Café	
sa- í- da	
ba- ú	
Cajá	

Fonte: dados coletados pela pesquisadora.

Para explicar a regra de acentuação das oxítonas, a professora pediu para os alunos abrirem os cadernos, a fim de retomar a explicação anterior. Ela lia os exemplos e pedia para eles classificarem oralmente as palavras quanto à tonicidade. Os alunos pareciam responder de forma aleatória: alguns davam conta de identificar a sílaba tônica, mas não sabiam classificar as palavras; outros, nem uma coisa nem outra.

No nosso entendimento, a professora pareceu desprezar um fator importante. O Português é uma língua acentual, logo, saber a regra de acentuação é condição para que o aluno possa classificar as palavras relacionando-as com a posição que o acento tem na sílaba. Porém, mais do que memorizar a regra, é importante que o aluno saiba refletir sobre o uso do acento, sobre as irregularidades da língua, que podem gerar novas palavras com sentidos diferentes, como, por exemplo, o substantivo “fábrica” e o verbo “fabrica” (GLOSSÁRIO CEALE, 2014)⁶.

No segundo horário, a professora entregou o teste para que os alunos respondessem, como é possível observar nas Figuras 1 e 2.

⁶ O verbete “Tonicidade”, pesquisado no Glossário Ceale, foi elaborado pela professora Raquel Márcia Fontes Martins.

Figura 1 – Teste de Português

Teste de Português
III Trimestre

O homem feliz



Num certo reino vivia um rei que não conseguia rir de nada. O secretário da Saúde e do Juízo perguntou ao Senhor Duque...

– O que foi que aconteceu com a Sua Majestade? Ontem mesmo, e bem alegre, ele ria com vontade!

Ora o Duque das Risadas, muito sério, respondeu:

– Desde hoje de manhã nosso rei entristeceu.

Reuniram um Conselho, todo mundo preocupado. Cada um fez o que pôde para ver o rei curado.

O ministro das Doenças mandou dar uma injeção. Bolos, tortas e sorvetes receitou o da Ração.

Um artista trouxe tintas e pincéis para pintar. Logo o Chefe dos Esportes fez o rei correr e pular.

Uma orquestra inteirinha veio dar uma sessão musical. Mas o rei só suspirava... de partir o coração!

Um ministro bem velhinho, que já estava aposentado, garantiu que tinha um jeito de deixar o rei curado:

– Se quiser rir outra vez, Sua Alteza só precisa encontrar alguém feliz e vestir sua camisa.

Os ministros protestaram:

– isso é pura caduquice!

Mas o rei levou a sério tudo o que o velhinho disse e deu ordens bem severas para soldados e marinheiros:

– Vão olhar por toda parte, revirar o mundo inteiro!

Logo os homens se espalharam pela estrada do rio. Uns seguiram a cavalo, outros foram de navio.

Visitaram vários duques, reis, barões, imperatrizes. Muitos condes e princesas – todos eles infelizes!

Já cansados de andar tanto e dormir em cama dura, marinheiros e soldados desistiram da procura.

Foi aí que um velho duque escutou pelo caminho sons alegres de assobio e avistou um pastorzinho.

O seu Duque então chamou:

– Venha cá, meu bom rapaz! Para ser assim tão feliz o que é que você faz?

Figura 2 – Teste de Português

O pastor só respondeu:
 – A alegria está no ar! Se você sorrir pra vida, não precisa se esforçar!
 E o duque então propôs:
 – Ouça bem, homem feliz, quer trocar sua camisa por um monte de rubis?
 – Se tivesse uma camisa, eu daria a sua alteza. Tenho tudo quanto quero, não preciso de riqueza!
 O pastor foi ao castelo pra ver sua majestade e contar que ainda havia gente alegre de verdade!
 Quando o rei ouviu aquilo riu três dias em seguida. Viu que a tal felicidade não se compra nesta vida.
Lais C. Ribeiro

Questões

1) Qual é o título do texto?
 R.:

2) Quem é o autor?
 R.:

3) Quantos parágrafos há no texto?
 R.:

4) Quem é o personagem principal do texto?
 R.:

5) Qual é o tema principal do texto?
 R.:

6) Quando perceberam que o rei estava triste reuniram um conselho. Em sua opinião o que é um conselho?
 R.:

7) Registre as sugestões dadas por cada um dos personagens.

A) Ministro das Doenças:
 B) Ministro da Ração:
 C) O artista
 D) O Chefe dos Esportes:
 E) A orquestra:
 F) Um ministro velhinho:

8) Quando estavam procurando por pessoas felizes quem eles encontraram?
 R.:

9) O que o Duque ofereceu ao pastorzinho, para que ele desse sua camisa ao rei? O que ele respondeu?
 R.:

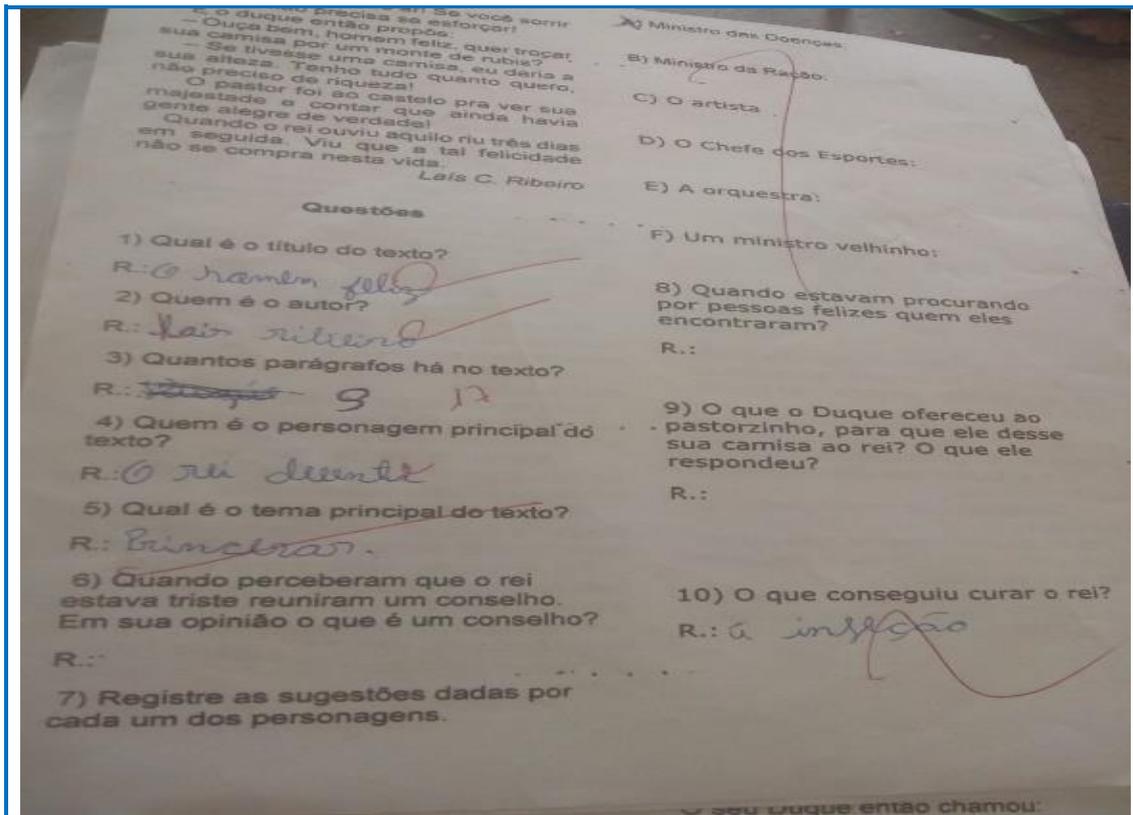
10) O que conseguiu curar o rei?
 R.:

Fonte: Teste elaborado pela professora Marielle Franco.

O teste contém um texto e 10 questões. De modo geral, as questões são de localização de informações explícitas do texto e não há questões gramaticais, também não há maiores informações quanto à fonte do texto, além do nome da autora. As perguntas sobre o texto não tratam dos aspectos discursivos e das características da tipologia narrativa, bem como a respeito do gênero e sua funcionalidade. À vista disso, podemos notar que o texto é apenas ilustrativo, revelando que a posição secundária ocupada pelo texto está longe de alçá-lo à condição de objeto de ensino.

Muitos alunos, diante de um texto de tipologia narrativa, mesmo com questões dentro de um nível literal de compreensão, apresentaram dificuldades na compreensão e na localização das informações como mostram as respostas dadas por um aluno, reproduzidas na Figura 3.

Figura 3 – Correção do teste feita pela professora



Fonte: Teste elaborado pela professora.

Nas aulas 7 e 8, a professora recorreu, novamente, à transmissão de conteúdo em atividades metalinguísticas, com perguntas para que os alunos nomeassem e classificassem as palavras quanto à tonicidade. Mesmo sendo um assunto contemplado pelo livro didático, a professora optou por escrever no quadro atividades, segundo ela, retiradas da internet, não utilizando as atividades do LD.

Quadro 7 – Anotações na lousa realizadas pela professora

Data: 27/01/2020
Assunto: Tonicidade
Exercícios
1- Classifique as palavras em oxítonas , paroxítonas e proparoxítonas .
Tóxico- Exportar-
Gratuito-
Léxico-
Nobel-
Caracteres-

Fonte: dados coletados pela pesquisadora.

Quadro 8 – Anotações na lousa realizadas pela professora

Data: 28/01/2020
Assunto: Tonicidade
Exercícios
2- Justifique a acentuação gráfica das seguintes palavras:
Modelo: Juízes: acentua-se hiato formado por i e ee sozinho ou acompanhado de s.
Pântano:
Heróis:
Também:
Após:
Tábua:
Açúcar:

Fonte: Anotações feitas pela pesquisadora durante a observação das aulas.

Da aula 2 até a aula 8, a professora Marielle Franco trabalhou com um único conteúdo “gramatical”, tonicidade, passando para os alunos listas de exercícios de fixação das regras de acentuação dos monossílabos tônicos, das oxítonas, das paroxítonas e das proparoxítonas, privilegiando a metalinguagem, com abordagem transmissiva.

Não negamos a relevância do conteúdo ou a sua adequação ao ano de atuação da professora. Contudo, mesmo que os exercícios de classificação e de identificação da sílaba tônica sejam uma forma de os alunos decorarem a regra, eles não são suficientes, falta sistematização na prática da professora, para que os estudantes consigam aplicar a regra de forma efetiva, sem “chutes” aleatórios.

Ao concentrar-se na **transmissão** de um único conteúdo, as aulas de Português foram transformadas em aulas de **prescrição de regra** e, como explica Neves (2012), o ensino prescritivo de normas em atividades artificiais não promove a reflexão sobre os usos da língua.

Ao transmitir a regra, de forma não sistematizada, a professora não conseguiu promover a reflexão sobre a importância da acentuação gráfica das palavras. Dessa maneira, torna-se improvável que ela atinja o objetivo principal do trabalho com acentuação: promover a compreensão de que a regra de acentuação está relacionada à escrita eficiente de textos na modalidade formal da língua.

Na aula 9, para introduzir um novo assunto – verbo –, a professora pediu aos alunos que transcrevessem do livro didático para o caderno a tabela de conjugação dos verbos **amar**, **beber** e **partir** no modo indicativo. A Figura 4 apresenta a tabela com o paradigma verbal da atividade.

Figura 4 - Tabela de conjugação verbal

AMAR					
MODO INDICATIVO					
Presente	Pretérito			Futuro	
	perfeito	imperfeito	mais-que-perfeito	do presente	do pretérito
amo	amei	amava	amara	amarei	amaria
amas	amaste	amavas	amaras	amarás	amarias
ama	amou	amava	amara	amará	amaría
amamos	amamos	amávamos	amâramos	amaremos	amaríamos
amais	amastes	amáveis	amâreis	amareis	amaríeis
amam	amaram	amavam	amaram	amarão	amariam

BEBER					
MODO INDICATIVO					
Presente	Pretérito			Futuro	
	perfeito	imperfeito	mais-que-perfeito	do presente	do pretérito
bebo	bebi	bebia	bebera	beberei	beberia
bebes	bebeste	bebias	beberas	beberás	beberias
bebe	bebeu	bebia	bebera	beberá	bebería
bebemos	bebemos	bebíamos	bebêramos	beberemos	beberíamos
bebels	bebestes	bebíeis	bebêreis	bebereis	beberíeis
bebem	beberam	bebiam	beberam	beberão	beberiam

PARTIR					
MODO INDICATIVO					
Presente	Pretérito			Futuro	
	perfeito	imperfeito	mais-que-perfeito	do presente	do pretérito
parto	parti	partia	partira	partirei	partiria
partes	partiste	partias	partiras	partirás	partirias
parte	partiu	partia	partira	partirá	partiria
partimos	partimos	partíamos	partiramos	partiremos	partiríamos
partis	partistes	partíeis	partíreis	partireis	partiríeis
partem	partiram	partiam	partiram	partirão	partiriam

262

Fonte: Página 262 do livro didático Português Linguagens, 6º ano.

Novamente, a professora segue repetindo o mesmo modelo de aula estruturada na repetição mediante cópia, ação característica de uma prática pedagógica de viés transmissivo. Ao solicitar uma atividade de cópia de uma tabela do livro para fins avaliativos, uma vez que a professora atribuiria uma nota a quem fizesse “bem-feito”, nas palavras dela, fica evidente que, além de inócua, a atividade não tinha objetivo de aprendizagem a ser alcançado. A professora praticamente não faz uso do livro didático, e, quando o faz, é apenas para o aluno passar o que está no livro para o caderno, dando preferência às atividades retiradas da internet.

Embora seja necessário um aprofundamento das análises, não é precipitado dizer que a professora Marielle Franco tem uma prática orientada por uma abordagem transmissiva, com forte predomínio da metalinguagem. Apesar de seus esforços em fazer com que alunos por meio da repetição memorizem o conteúdo, verificamos que isso não acontece satisfatoriamente. Os alunos copiaram as tabelas com as conjugações verbais no caderno, mas, em momento algum, demonstraram compreender o sentido dos verbos flexionados no indicativo.

A prática da professora pouco colabora com a formação de alunos que dominam os usos da língua em situações concretas de interação. Salientamos que não somos contra o uso da

metalinguagem, pois concordamos com Neves (1993, p. 94), quando afirma que “a atividade metalinguística é indispensável à construção do saber sobre a língua (pelo menos tão legítimo quanto todos os outros saberes sobre os demais objetos que a escola oferece)”.

Todavia, a metalinguagem restrita à lista de atividades de repetição e classificação não é suficiente para um ensino efetivo da língua. Como consequência, os alunos não veem aplicabilidade nos conteúdos que lhes são “ensinados”, o que explica, em parte, o desinteresse deles pela aula de Português. Não se pode perder de vista o para quê ensinamos o que ensinamos.

Na décima aula observada, a professora apresentou a definição de verbo e uma lista de exercícios, repetindo o mesmo modelo aplicado na aula sobre tonicidade, conforme pode ser verificado no Quadro 9.

Quadro 9 – Atividade escrita pela professora

Assunto: Verbo	
Verbo- é a palavra que exprime um fato representado no tempo e que varia em número, pessoa e modo.	
Exercícios:	
1- Grife os verbos nas orações abaixo: a) Os alunos leram um livro. b) Muitas pessoas viajaram. c) Hoje é 7 de fevereiro. d) Talvez eu participe do campeonato e) Gosto muito de meus pais. f) Seremos bons amigos. g) Fiz todas as atividades.	
2- As orações estão no presente e modo indicativo. Passe-as para o tempo pretérito perfeito e futuro do presente.	
Modelo:	
Eu estudo muito	Eu estudei muito Eu estudarei muito
a) Joana treina para o campeonato. b) Eu leio as obras de Machado de Assis. c) Os garotos falam ao celular. d) Isaac joga futebol. e) As meninas desfilam bem. f) Os animais correm o tempo todo.	

Fonte: dados coletados pela pesquisadora.

Conforme deixa explícito o quadro anterior, a abordagem metalinguística utilizada pela professora, em aulas expositivas, se aproxima de uma prática cristalizada. Nas aulas observadas, a professora não foi além do modelo padrão apresentado pela metodologia transmissiva, com o uso de definição + exemplos + exercícios.

As aulas de Português da professora Marielle Franco revelam um ensino estático da língua, limitado às definições clássicas da gramática tradicional, como se vê na definição de verbo escrita pela professora: “verbo é a palavra que exprime um fato representado no tempo e que varia em número, pessoa e modo”. Ao seguir por essa explicação, a professora lança mão de frases soltas em que os verbos estão “enquadrados” dentro do modelo exposto, com atividades cuja tarefa do aluno é “grifar” ou “passar” os verbos de um tempo para o outro.

Não há espaço para a criatividade, não há espaço para a análise, nem há espaço para a reflexão sobre o uso dos verbos, o que poderia ser um diferencial para os alunos, pois, como lembra Perini: “Hoje podem-se analisar os verbos de diversas outras formas, para que se perceba uma série de diferenças no comportamento deles quando aparecem com e sem complemento” (PERINI, 2010, apud DOMINGUES, 2010, p. 1).

Quadro 10 – Síntese dos assuntos trabalhados pela professora durante a observação

AULAS DO 6º ANO – PROFESSORA MARIELLE FRANCO			
Objetivos	Abordagem	Metodologia	Conteúdo
Produzir uma página de diário sobre um fato marcante ocorrido no final de ano	Metalinguística	Transmissiva	Gênero textual – diário
Aprender as regras de acentuação	Metalinguística	Transmissiva	Tonicidade
Conjugar os verbos no pretérito perfeito e no futuro do presente	Metalinguística	Transmissiva	Verbo

Fonte: dados coletados pela pesquisadora.

O quadro síntese dos conteúdos e da metodologia utilizada pela professora nos dá um panorama do ensino de Português no 6º ano. A partir das análises, não seria precipitado dizer que as práticas de ensino da professora Marielle Franco revelam a prevalência de um ensino tradicional da gramática, sob o viés da metodologia transmissiva, com o uso da abordagem metalinguística, em todas as aulas observadas. Isso colocaria a professora Marielle Franco entre o estágio 1 e o estágio 2 da mudança de paradigma, pois sua aula se organiza principalmente em torno da análise morfológica de palavras soltas ou em frases descontextualizadas. Embora não possamos desprezar que o texto “apareceu”, mas com um tratamento que praticamente o desconfigurou como tal. A abordagem metalinguística coloca o professor no centro do processo, simplificando o papel dos estudantes, quase sempre como meros copistas e decodificadores de listas de exercícios estruturais que demandam, principalmente, identificação e classificação, em que o foco é o conhecimento sobre a língua (metalinguagem) e não sobre os usos da língua (epilinguagem).

Neves (1993, p. 97) defende que “nenhum tratamento dado à gramática pode perder de vista o sistema”. Posto que a gramática faz parte da língua, não se trata de abandonar o seu ensino, mas de utilizá-la como meio para se chegar ao sistema. Contudo, uma prática como a descrita por nós não contribui de forma efetiva para uma aprendizagem significativa por parte dos alunos.

Agora, apresentaremos a análise das aulas ministradas pela professora Teresa Cristina, nas turmas de 7º ano da escola Saber Viver, iniciada em 09/01/2020. As observações aconteciam no turno matutino, das 7h50 até 9h e de 9h20 até 11h15.

Na aula 1, a professora Teresa Cristina iniciou o conteúdo **Preposição, Combinação, Contração e Locução Prepositiva**, cujo objetivo foi apresentar as preposições e dar a função dessa classe de palavras. Para isso, a professora escreveu no quadro branco as seguintes frases com o uso da preposição: Dor de dente; Café com pão; viajei para Salvador. Ao escrever essas frases no quadro, a professora sublinhou a preposição de, com e para, mas não explicou aos alunos sobre a função sintática desempenhada e o valor semântico referente a cada preposição.

Em seguida, a professora pediu para os alunos abrirem o livro didático e transcreverem no caderno a subseção *Conceituando* – páginas 151 e 152 – que faz parte da seção *A língua em foco*. Ela justifica que pede para os alunos copiarem partes do LD, a fim de que eles tenham como estudar depois, pois não há, segundo a professora, livros didáticos suficientes para todos os estudantes.

Figura 5 – Páginas 150, 151 e 152 do livro didático Português Linguagens, 7º ano



1. Leia estas frases da tira, observando as palavras destacadas:

- "Prepare-se **para** sentir o sabor da minha espada!"
- "A TV acabou **com** o nosso relacionamento!"

a) As palavras destacadas podem expressar finalidade, alvo de uma ação ou possuidor. Qual delas expressa finalidade? E alvo de uma ação? E possuidor?

b) Se eliminássemos das frases as palavras **para**, **de** e **com**, elas continuariam a ter o sentido original?

c) Conclua: Que papel desempenham nas orações palavras como **para**, **de** e **com**?

2. As personagens da tira são representadas sempre juntas, em gravuras ou imagens.

a) Quem são elas?

b) Tradicionalmente, em que situação as gravuras ou imagens mostram as duas personagens?

3. Em que reside o humor da tira?

CONCEITUANDO

Ao responder às questões anteriores, você pôde verificar que há na língua um tipo de palavra cujo papel é ligar palavras. Reveja esta frase:

"A TV acabou **com** o nosso relacionamento!"

A palavra **com** liga a forma verbal **acabou** à expressão **o nosso relacionamento**, que é o alvo da ação de **acabar**. Palavras como **com**, **para**, **de** e outras são chamadas de **preposição**. São estas as principais preposições de nossa língua:

a	contra	entre	sem
ante	de	para	sob
após	desde	perante	sobre
até	em	por (per)	trás
com			

Preposição é uma palavra que liga duas outras palavras, de forma que o sentido da primeira é completado pela segunda.

As vezes o papel de ligar palavras é desempenhado por uma expressão. Por exemplo: **além de**, **antes de**, **depois de**, **ao invés de**, **em via de**, **defronte de**, **a par de**, **através de**, **ao lado de**, **dentro de**. Esse tipo de expressão é chamado de **locução prepositiva**. Observe o emprego de **diante de** nesta frase:

O dono caiu de bruços **diante de** porco manchado.

Combinação e contração

Uma preposição pode se unir a outras palavras, formando combinações e contrações.

151

Combinação
Ocorre quando a preposição **a** se liga ao artigo **o(s)** ou ao advérbio **onde**. Nesse tipo de união não ocorre perda de som. Veja:

A menina foi **ao** cinema.
preposição + artigo

Aonde vai você?
preposição + advérbio

a + o(s) = ao(s)
a + onde = aonde

Contração
Ocorre quando as preposições **a**, **de**, **em** e **per** (forma antiga de **por**) se unem a artigos ou pronomes, havendo perda de som. Observe:

O dono **do** porco queria abri-lo.
O porquinho tinha uma mancha **na** pele.

Quando a preposição **a** se une ao artigo **a** ou aos pronomes **a**, **aquele**, **aquilo**, ocorre um tipo especial de contração, denominado **crase**. Na escrita, a crase é indicada com o acento grave. Veja:

Quero que você vá **à**quela casa e fale com o proprietário.
preposição **a** + pronome demonstrativo **aquela**

Peça **à**quele cliente para encaminhar-se **à** sala de exames no fundo **do** corredor.
preposição **a** + pronome demonstrativo **aquele** preposição **a** + artigo **a**

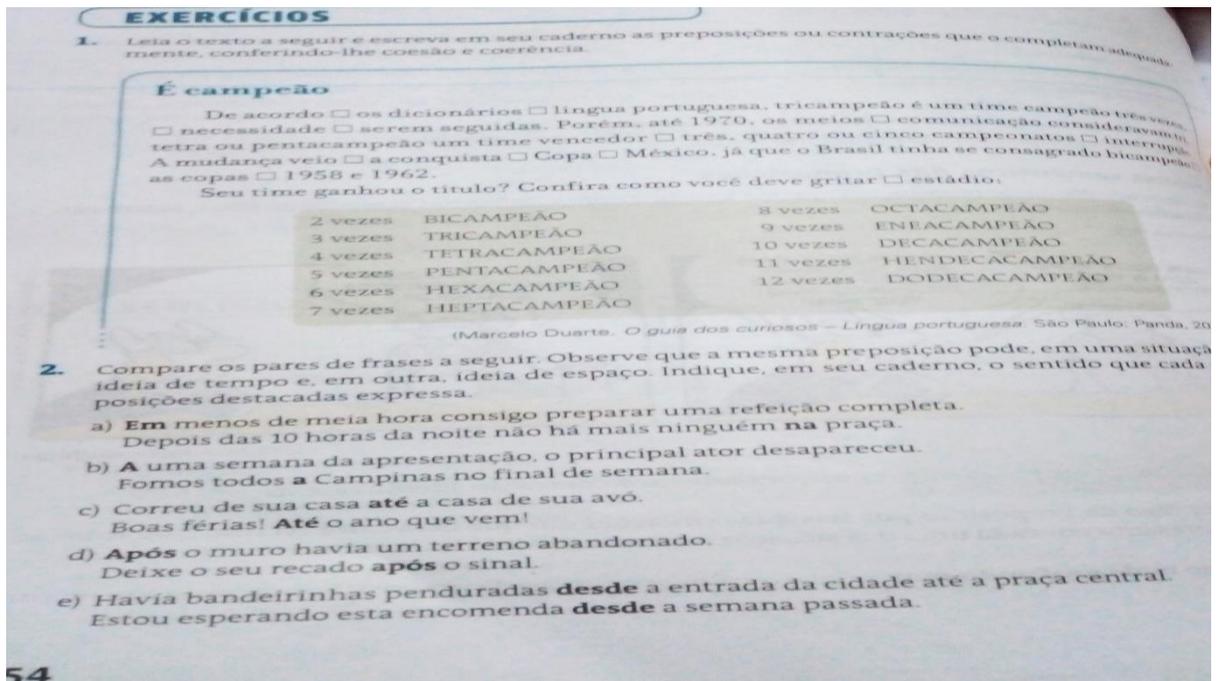
Veja como são formadas as contrações:
do = de (preposição) + o (artigo)
na = em (preposição) + a (artigo)
pelo = per (preposição) + o (artigo)
desse = de (preposição) + esse (pronome demonstrativo)
naquele = em (preposição) + aquele (pronome demonstrativo)

Fonte: Páginas 150, 151 e 152 do livro didático *Português Linguagens*, 7º ano

Percebemos, pela Figura 5, que o livro não introduz o conteúdo pela conceituação; isso fica evidente em “Ao responder às questões anteriores, você pode verificar que há na língua um tipo de palavra cujo papel é ligar palavras. Reveja esta frase:” (LD, p. 151, subseção “Conceituando”). Essa subseção, no LD, cumpre a função de sistematização do conteúdo abordado. A seção *A língua em foco* se inicia com a subseção *Construindo o conceito*, esta sim destinada a introduzir a discussão sobre a preposição numa abordagem reflexiva. Entretanto, a professora escolhe começar pela subseção *Conceituando*, iniciando a abordagem do conteúdo por meio da definição de preposição, exemplificando sua ocorrência e apontando os principais tipos de preposição, combinação e contração.

Na aula 2, a professora deu continuidade ao conteúdo “preposição”, escrevendo no quadro a forma de combinação e contração da preposição: a + aquele = àquele; a + a = ao; a + onde = aonde, informações que os estudantes já haviam anotado em seus cadernos. Posteriormente, pediu para que os alunos respondessem em seus cadernos às perguntas da página 154 do livro didático, que podem ser observadas na Figura 6.

Figura 6 – Exercícios do livro didático Português Linguagens, 7º ano



Fonte: Página 154 do livro didático Português Linguagens, 7º ano.

Observa-se que o exercício 2 explora valores semânticos – tempo e lugar – de preposições. Entretanto, a professora “pulou” outra subseção do LD, intitulada *Os valores semânticos das preposições*. O fato de a professora ter “pulado” essa subseção provoca um problema de natureza metodológica: os estudantes são convocados a fazerem exercícios de sistematização de um tópico que ainda não foi estudado.

Antunes (2003) é incisiva quando diz que significa muito pouco saber quais são as preposições. Para Antunes, o ensino de identificação e dos tipos de preposição é o mesmo que “[...] ficar no rótulo da garrafa, no lado de fora do recipiente e não se deixar embriagar pelo seu conteúdo. Aliás, a escola tem sido mestra nisso: tapeia-nos com os rótulos que têm as coisas da linguagem e nos priva de saborear seu gosto e provar de seu fascínio” (2003, p. 134). Antunes lança mão de uma metáfora para fazer uma analogia e, assim, denunciar práticas superficiais de ensino pautadas, unicamente, na nomenclatura e na classificação das classes de palavras, não avançando para um ensino sobre as práticas de linguagem, seja oral ou escrita, e suas diferentes relações semânticas.

No dia 16/01/2020, a aula 3 teve como tema a leitura literária. Segundo a professora, o objetivo da aula era incentivar a leitura e melhorar a escrita dos alunos, além de ajudá-los na

compreensão de outros textos. Ela explica que tem um projeto de leitura chamado “Ciranda literária”, iniciado no 2º trimestre, quando buscou na biblioteca da escola alguns livros literários para trazer para a sala de aula. Os livros são oriundos do projeto do Ministério da Educação “Biblioteca da Escola”, em parceria com o FNDE, de gêneros variados como conto, romance, poema etc. A leitura é realizada na sala de aula e depois dela, a professora pede que os estudantes preencham uma ficha com informações sobre o livro, como pode ser visto no Quadro 11.

Quadro 11 – Ficha literária elaborada pela professora

Informações sobre a obra literária
<p>*Título da obra: *Nome do(os) autor(es): *Editora: *Tema principal: *Registro sobre a leitura, sobre a abordagem do livro.</p>

Fonte: dados coletados pela pesquisadora.

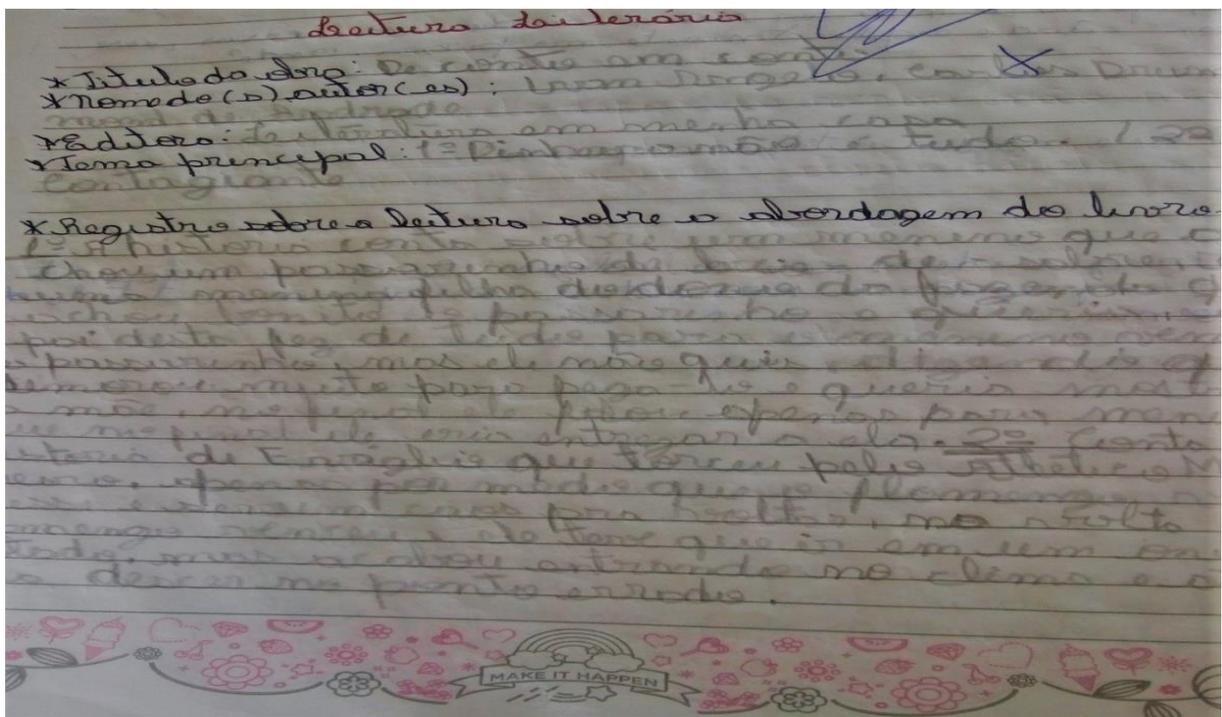
A análise da ficha literária elaborada pela professora Teresa Cristina, cujo preenchimento era obrigatório, nos permite fazer algumas observações. A primeira é que as informações sobre as obras literárias não necessariamente requerem que os alunos façam a leitura completa do livro. Os estudantes não têm uma quantidade de livros cuja leitura é exigida, ficando livres para pegar o próximo à medida que terminam cada leitura. Ao final, a ficha literária é mostrada à professora, que faz a correção do que foi apontado por eles, inclusive, da forma e da ortografia – essa atividade também prevê atribuição de nota na unidade. A segunda observação é que, mesmo tendo o objetivo de incentivar a leitura, esse momento acaba se tornando um mero cumprimento de atividade escolar, o que tira da aula de leitura sua finalidade em si, não sendo um momento de fruição, muito menos de apreciação estética da obra literária.

A respeito do trabalho com a leitura em sala, Antunes (2003) chama atenção para esse tipo de atividade puramente escolar, sem prazer e que acaba sendo convertida em momentos de avaliação. Para a autora, essas atividades não favorecem o ensino da leitura porque deixam de lado os elementos relevantes para a compreensão global do que foi lido “como seriam todos aqueles relativos à ideia central, ao argumento defendido, à finalidade global do texto, ao

reconhecimento do conflito que provocou o enredo da narrativa, entre outros (ANTUNES, 2003, p. 28).

Destacamos a ficha literária preenchida por um aluno, pois ela deixa claro como esse tipo de atividade não está vinculado ao trabalho com a leitura enquanto processo ou à leitura enquanto fruição. O aluno cumpre a atividade solicitada pela professora: na parte do registro sobre a leitura e a abordagem do livro, ele faz um resumo dos dois contos que leu, sem escrever nada a respeito do porquê ter escolhido um livro de contos e o que chamou sua atenção durante a leitura. Não é possível saber sequer se o aluno reconhece as principais características desse gênero literário, se sabe que um conto é estruturado dentro de uma narrativa ficcional, que tem enredo, conflito, clímax e desfecho final. Também é flagrante, no registro do aluno, a ausência de considerações que levem em conta elementos estéticos do texto literário ou qualquer expressão de sua subjetividade sobre os dois contos lidos.

Figura 7 – Atividade produzida pelo aluno



Fonte: foto do caderno do aluno⁹.

⁹ 1 A história conta sobre um menino que achou um passarinho do bico doce, uma menina filha do dono da fazenda achou bonito o passarinho e queria o passarinho, mas ele não quis, dizendo que demorou muito tempo para pegá-lo e queria mostrar a mãe, no final ele falou apenas para mostrar que no final ele queria entregar a ela. 2 Conta a história de Eváglio que torceu pelo Atlético Mineiro apenas por medo que o Flamengo ganhasse e fosse um caos para voltar, na volta o Flamengo venceu e ele teve que ir em um ônibus atrasado, mas acabou entrando no clima e desceu no ponto errado.

Na aula 4, a professora distribuiu os livros didáticos e pediu para que os alunos respondessem às perguntas das páginas 157, 158 e 159 no caderno. A atividade das referidas páginas está inserida na seção *Semântica e Discurso*, que, primeiro, inicia-se com um texto e depois apresenta 6 questões sobre a compreensão global do texto, o efeito de sentido decorrente de alguns recursos linguísticos e o valor semântico da preposição “de”.

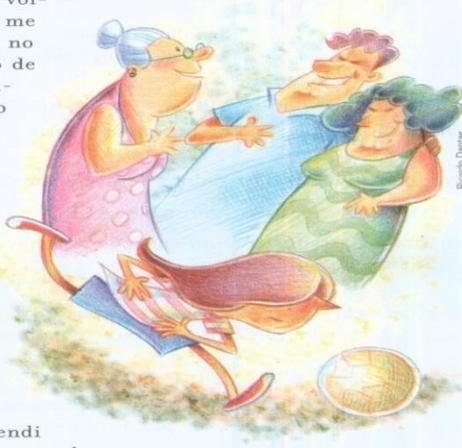
Figura 8 – Página 157 do livro didático Português Linguagens, 7º ano

SEMÂNTICA E DISCURSO

O texto a seguir é do poeta mato-grossense Manoel de Barros. Leia-o para responder às questões de 1 a 4.

Cabeludinho

Quando a Vó me recebeu nas férias, ela me apresentou aos amigos: Este é meu neto. Ele foi estudar no Rio e voltou de ateu. Ela disse que eu voltei de ateu. Aquela preposição deslocada me fantasiava de ateu. Como quem dissesse no carnaval: aquele menino está fantasiado de palhaço. Minha avó entendia de regências verbais. Ela falava de sério. Mas todo mundo riu. Porque aquela preposição deslocada podia fazer de uma informação um chiste. E fez. E mais: eu acho que buscar a beleza nas palavras é uma solenidade de amor. E pode ser instrumento de rir. De outra feita, no meio da pelada um menino gritou: Disilimina esse, Cabeludinho. Eu não disiliminei ninguém. Mas aquele verbo novo trouxe um perfume de poesia à nossa quadra. Aprendi nessas férias a brincar de palavras mais do que trabalhar com elas. Comecei a não gostar de palavra engavetada. Aquela que não pode mudar de lugar. Aprendi a gostar mais das palavras pelo que elas entoam do que pelo que elas informam. Por depois ouvi um vaqueiro a cantar com saudade: Ai morena, não me escreve/ que eu não sei a ler. Aquele a preposto ao verbo ler, ao meu ouvir, ampliava a solidão do vaqueiro.



(Memórias inventadas — A infância. São Paulo: Planeta, 2003.)

chiste: algo engraçado, cômico.

1. Observe esta frase do texto:

"Ele foi estudar no Rio e voltou de ateu."

A palavra **ateu** é um adjetivo e significa "aquele que não crê em Deus".

a) Qual seria a construção normal dessa frase na norma-padrão?

b) Que alteração de sentido ocorre com o uso da preposição **de** junto à palavra **ateu**?

157

Fonte: livro didático Português Linguagens, 7º ano.

Figura 9 – Páginas 158 e 159 do livro didático Português Linguagens, 7º ano

A poesia das “regências verbais”

Segundo o narrador, a avó “entendia de regências verbais”. Regência verbal é a parte da gramática que estuda a relação de dependência entre duas palavras em uma construção e as maneiras pelas quais uma palavra pode completar o sentido de outra. Por exemplo, quando alguém diz “já gostei o doce”, sem preposição, quer dizer que já o provou, que o degustou; mas, se diz “já gostei **de** doce”, então quer dizer que no passado apreciava doce, mas, no momento, não aprecia mais. Esse é um caso de regência em que o uso de uma preposição muda totalmente o sentido de um enunciado.

2. O narrador comenta o gosto da avó pelas “regências verbais”, mas ele também gosta de criá-las. Observe, por exemplo, as preposições destacadas nestas frases do texto:

“Ela falava **de** sério.”
 “**Por** depois ouvi um vaqueiro a cantar **com** saudade”.

- a) Se eliminarmos essas preposições, ocorrerá alguma alteração no sentido das frases?
 b) Levante hipóteses: Por que então o narrador emprega essas preposições?
3. No final do texto, o narrador refere-se a uma canção que ouviu de um vaqueiro.
- a) O que, na canção, encantou o narrador?
 b) Para o narrador, o emprego do **a** ampliava a solidão do vaqueiro. Você concorda com ele? Se sim, explique por quê.
4. O gosto do escritor pela invenção e recriação da língua não se deu apenas em torno das preposições. Que outra palavra da língua aguçou seu interesse por “desengavetar” palavras?
5. Além de indicar o material de que os objetos são feitos (copo **de** vidro, bolsa **de** couro), a preposição **de** apresenta outros valores semânticos, como, por exemplo, finalidade, conteúdo, preço, classificação, posse, etc.
- Identifique, em seu caderno, o valor semântico da preposição **de** nas expressões:
- | | |
|-------------------------|-----------------------|
| a) xícara de chá | f) roupa de ginástica |
| b) carro de corrida | g) colchão de molas |
| c) tênis de 500 reais | h) vestido de noiva |
| d) caixa de ferramentas | i) óculos de sol |
| e) apartamento de luxo | j) casa de João |
6. Compare estes enunciados:

Não gosto muito de doce de abóbora; gosto mais **de doce de** laranja.
 Não gosto muito de doce de abóbora; gosto mais **do de** laranja.



Às vezes, procuramos formas mais sintéticas para expressar uma ideia, como ocorre no segundo enunciado. Ele é mais sintético que o primeiro, pois nele está subentendida a palavra **doce**, representada pela contração **do**.

Faça o mesmo em relação aos enunciados a seguir. Torne-os mais sintéticos, suprimindo o termo destacado.

- Não quero o livro de Português; quero o **livro** de Matemática.
- Não fui ao ensaio do coral e sim ao **ensaio** da dança.
- Gosto dos filmes de suspense, não dos **filmes** de terror.
- Ele se referia sempre ao professor de Inglês, nunca ao **professor** de Francês.

Divirta-se

Salve-se, se puder!

Você está para receber sua sentença de morte. Os assassinos o desafiam: "Faça uma afirmação qualquer. Se o que você falar for mentira, morrerá na fogueira. Se falar a verdade, será afogado. Se não pudermos definir sua afirmação como verdade ou mentira, você será liberado". O que você irá dizer para se salvar?



Fonte: Livro didático Português Linguagens, 7º ano.

Ao fazer a correção da atividade, a professora “pula” o texto, indo direto para as perguntas, o que sugere a pouca atenção que o texto recebe na aula da professora Teresa Cristina

– ele não é considerado como ponto de partida para o ensino. Podemos verificar que, na seção *Semântica e Discurso*, o livro didático traz um texto acompanhado de questões que buscam fazer com que os alunos reflitam sobre os efeitos de sentido produzidos por meio do uso de determinado tipo de preposição. Do texto apresentado pelo LD na página 157, é extraída a preposição de; as questões que se seguem fazem referências às alterações de sentido no uso da referida preposição. Essa atividade não requer que o aluno nomeie, pinte, localize ou sublinhe a preposição, mas que levante hipóteses, identifique os valores semânticos de um mesmo tipo de preposição em diferentes expressões e pense sobre a alteração ou não de sentido no seu uso.

Até a observação desta aula, foi possível verificar que a professora Teresa Cristina faz uso com muita frequência do livro didático em suas aulas, as atividades quase em sua maioria estão atreladas ao LD. No entanto, a professora se mostra crítica ao LD por acreditar que ele apresenta textos difíceis, o que dificulta a compreensão dos alunos. Nas palavras da professora, o livro didático tem um nível inadequado para os alunos, não sendo compatível com a realidade educacional da região.

Quando diz que o livro didático de português não é compatível com a realidade educacional da região, a professora só endossa aquilo que as avaliações externas organizadas pelos organismos internacionais, como as da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico e do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes vêm mostrando a respeito da deficiência na competência leitora dos alunos durante seu processo formativo nos anos finais do ensino fundamental, em que a maioria decodifica o código, mas não consegue compreender o que lê.

A fala da professora nos permite perceber que o livro de português traz o texto para a sala de aula, porém, a professora não lê os textos com os alunos, não há momento na aula para o ensino da leitura, para a discussão coletiva dos textos com os alunos e para a produção de inferências. Importa dizer, também, que, em nossa opinião, o problema não está nos textos que o livro didático traz, mas como a leitura é tratada na escola. Freire (1989, p. 9) nos lembra que “a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção entre o texto e o contexto”. Dessa forma, ao falar sobre a importância do ato de ler, Paulo Freire deixa claro qual é o papel da leitura em nossas vidas, por isso, a escola não deve negligenciar o ensino da leitura.

Na aula 5, a professora Teresa Cristina iniciou um novo conteúdo – transitividade verbal. Primeiro, ela escreveu no quadro “Aula de Português”, depois o nome do conteúdo

acompanhado de exemplos. Ao “explicar” o conteúdo, a professora não vai além da identificação do verbo e da classificação do objeto em direto ou indireto, no nível da oração. Logo em seguida, pediu para que os alunos transcrevessem as páginas 165, 166 e 167 do livro didático, especificamente a parte que contém conceito, função e exemplos – subseção *Conceituando*, da seção *A língua em foco*. E, após concluírem, pediu que respondessem às atividades das páginas 169 e 170, com as respostas no caderno – o objetivo das atividades é verificar o que os estudantes aprenderam sobre transitividade verbal. Nessa aula, a professora marcou o teste de português para a data de 14/02/2020, o que coincidiria com a observação da décima aula.

Quadro 12 – Conteúdo que a professora Teresa Cristina escreveu no quadro branco

<p>Aula de Português</p> <p>Transitividade verbal: A menina <u>caiu</u> <u>do</u> berço. caiu: VTI do: Prep. berço: OI</p> <p>Ela bebe água mineral = bebe: VTD// água mineral: OD Objeto Direto – sem preposição Ex: Rita está muito longe.</p> <p>Objeto Indireto – Com preposição Ana gosta de chocolate.</p> <p>Verbo Intransitivo Ex: A criança <u>caiu</u> O bebê <u>acordou</u></p>

Fonte: dados coletados pela pesquisadora.

Pode-se notar por meio do quadro acima que a professora Teresa Cristina segue o modelo de uma prática tradicional de gramática, com viés transmissivo. Em contrapartida, diante dos exemplos que a professora utiliza para explicar a transitividade verbal, podemos ver que além de exemplos fora de um contexto situacional, há uma inconsistência na classificação dos verbos quanto à sua transitividade: na oração “A menina caiu do berço”, a professora classifica o verbo “caiu” como transitivo indireto, quando ele deveria ser classificado, quanto à transitividade, como “intransitivo” – o verbo “cair” é intransitivo, pois a ação se inicia e se

encerra no próprio sujeito, não transitando para o objeto – e classifica a expressão “do berço” como um “objeto indireto”, quando ela deveria ser classificada como “adjunto adverbial”; já na oração “Rita está muito longe”, a professora utiliza o verbo “está” como transitivo direto, e “muito longe” como objeto direto, ignorando o fato da presença do verbo de ligação pedir um predicativo.

Levando em conta que a professora intitula sua aula como “Aula de Português”, vamos lançar mão, mais uma vez, dos escritos de Irandé Antunes, em seu livro, cujo nome também é *Aula de Português – encontro & interação*, haja vista que, nesse livro, a autora faz severas críticas às práticas tradicionais de ensino de Português, além de apontar caminhos para a mudança. No caso da transitividade verbal, assunto da 5ª aula observada, a professora segue com uma prática tradicional, com foco na classificação do verbo em transitivo ou intransitivo e do objeto em direto ou indireto, sem considerar as funções sintático-semânticas. Sobre isso, Antunes alerta:

Não esqueçamos que, antes de tudo, temos que privilegiar o sentido, a compreensão do que se faz com a linguagem. O verbo é o núcleo do enunciado, e dele depende a escolha das outras unidades que vão aparecer à sua direita ou à sua esquerda e até do fato de não aparecer unidade nenhuma. Não apenas falamos das coisas; mas, falamos delas para dizer sobre elas algo e, assim, podermos ser inteligíveis. Daí por que teria muito sentido um estudo dos verbos que privilegiasse seu valor semântico. (ANTUNES, 2003, p. 129)

Na aula 6, ocorrida no dia 23/01/2020, a professora solicitou que os alunos fizessem a leitura da imagem (fotografia) da página 160 do livro didático e depois respondessem às questões da página 161. A atividade de forte viés interativo, pois as questões sugeriam que os estudantes levantassem hipóteses e expressassem suas impressões sobre a fotografia, perdeu força no movimento metodológico escolhido pela professora. Ela pede que os estudantes respondam às questões no caderno, mas não as retoma em sala de aula para que acontecesse o compartilhamento de ideias. Inclusive, esse movimento metodológico dificulta o levantamento de hipóteses, pois a professora orienta os estudantes a pesquisarem no *Google* a resposta para a questão 4, quando a orientação no livro é para que os estudantes trocassem ideias com os colegas. Desse modo, a atividade se torna excessivamente escolarizada, perdendo parte de seu sentido, adquirindo um perfil de exercício rotineiro e fragmentado, em que a finalidade é ter as respostas no caderno, para a atribuição de uma nota – todas as atividades realizadas no caderno eram usadas na composição de um crédito.

Figura 10 – O texto não verbal

CAPÍTULO **A alegria do outro**

2

Aquela garota ficou feliz porque recebeu um novo smartphone de presente... Já aquele garoto ficou feliz porque ganhou um tênis de marca...

Para muitas pessoas, a felicidade depende de ter ou ganhar bens materiais. Será possível alguém ficar feliz simplesmente por fazer o outro feliz?

Observe esta foto, de Gerald Waller:



160

Fonte: Página 160 do livro didático Português Linguagens, 7º ano.

Figura 11 – Questões sobre o texto

1. A foto mostra um menino. Levante hipóteses:

- Que idade ele tem?
- Em que tipo de lugar ele está?
- O lugar em que o menino está é simples ou luxuoso?

2. Observe as roupas que o menino está usando.

- Levante hipóteses: Está frio ou calor? Justifique sua resposta.
- A bermuda que o menino está usando é adequada para o frio?
- Como são os calçados que o menino tem nos pés? Eles são adequados para o frio?

3. Observe a expressão facial e corporal do menino.

- O que ele tem nas mãos?
- Que sentimentos ele expressa?
- Levante hipóteses: O que pode ter acabado de acontecer?

4. O fotógrafo Gerald Waller bateu essa fotografia em dezembro de 1946, no orfanato Am Himmel, na Áustria (Europa). Troque ideias com os colegas:

- O que ocorreu na Europa entre 1939 e 1945?
- Levante hipóteses: Por que o menino está no orfanato?
- Em dezembro, na Áustria, faz frio ou calor?
- O que pode explicar a alegria do menino?

5. Os sapatos que o menino tem nas mãos fizeram parte de uma doação de calçados levada ao orfanato pela Cruz Vermelha americana dias antes do Natal de 1946.

- Portanto, que significado relacionado à data o par de sapatos tem para o menino?
- Considerando que, na cultura cristã, no Natal se comemora o nascimento de Cristo, interprete: O que esse momento representa para o menino?

6. Considerando-se a condição do menino e o estado emocional dele no momento, que valores humanos transparecem na foto? Escreva em seu caderno os itens corretos.

- solidariedade
- fidelidade
- honestidade
- humildade
- alteridade



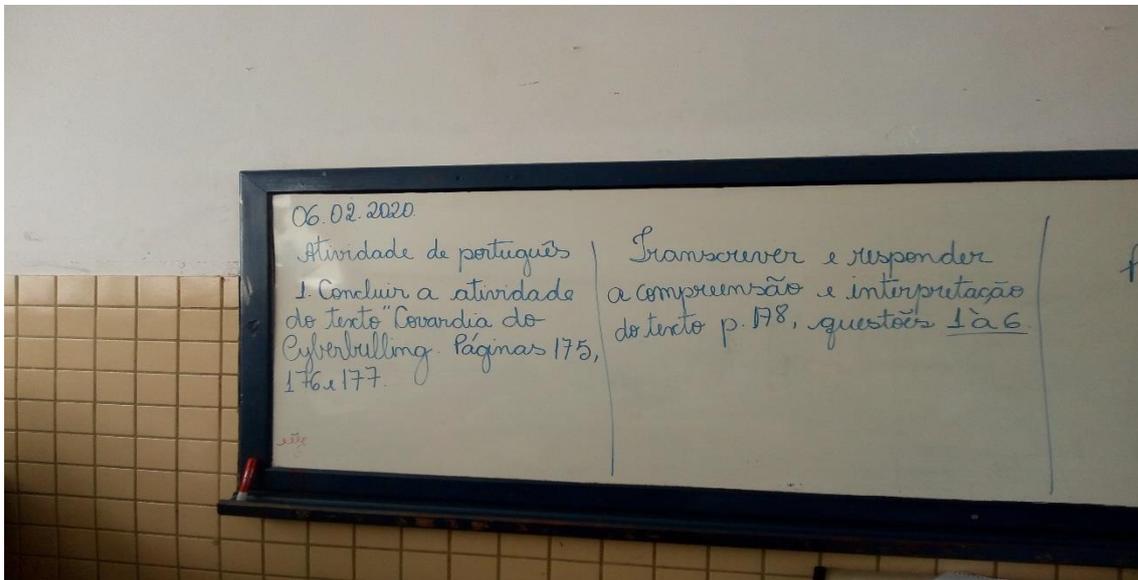
161

Fonte: Página 161 do livro didático Português Linguagens, 7º ano.

Podemos ver que a atividade do LD contempla as questões relacionadas à leitura da fotografia, tais como o levantamento de hipóteses sobre a expressão facial e corporal do menino, como também a sua vestimenta, sua idade e o lugar onde a foto foi tirada. Portanto, essas questões dizem respeito à compreensão global do texto, uma fotografia que não tem o apoio dos recursos verbais, ou seja, ao aluno cabe associar seus conhecimentos prévios à imagem para levantar hipóteses e produzir inferências.

Para a semana seguinte, na aula 7, a professora passou outra atividade do livro didático, reiterando que ela faz parte de um conjunto de atividades acumulativas, em que são atribuídos até 3,0 pontos no trimestre. O exercício, nomeado de atividade de leitura e interpretação, consistia na leitura do texto *A covardia do Cyberbullying*, páginas 175, 176 e 177, e posterior transcrição das perguntas do livro no caderno e respostas da parte de *Compreensão e Interpretação do texto*, páginas 178, questões de 1 a 6. Mesmo tratando de um assunto que contempla a faixa etária dos estudantes e as suas vivências, não houve um debate sobre o tema abordado no texto. Nessa aula, os alunos não conseguiram concluir a atividade e, como não podem levar os livros para casa, no final do horário, a professora recolheu-os para dar continuidade na aula seguinte. Na aula 8, a professora distribuiu novamente os livros e realizou anotações no quadro conforme a Figura 12.

Figura 12 – Anotações feitas pela professora



Fonte: dados coletados pela pesquisadora.

Ao chegar à aula 8, com quase quatro semanas de observação, é possível notar que a professora usa regularmente o livro didático em suas aulas. Em princípio, isso não caracteriza um problema. Entretanto, a forma como o livro é usado pode acarretar problemas metodológicos como os já apontados anteriormente. Surpreende o tempo de aula destinado à cópia do livro didático, quando as questões poderiam ser apenas respondidas no caderno.

Para nós, não resta dúvida de que o livro didático é um instrumento importante na prática pedagógica do professor. Porém, seu uso não pode ser desarticulado de outras ferramentas,

muito menos ser considerado o único recurso didático na sala de aula. Dessa maneira, podemos sinalizar que, durante a observação das aulas da professora Teresa Cristina, ficam perceptíveis a falta de sistematização na abordagem dos aspectos gramaticais e o apagamento dos textos trazidos pelo LD. Ainda que o livro didático traga diversos tipos e gêneros textuais, os usos e as especificidades de cada gênero são ignorados pela professora, que prefere dar ênfase a uma prática tradicional de ensino dos conteúdos gramaticais. Tanto é que, nas aulas observadas, o trabalho da professora destaca sobretudo a seção “Língua em foco” – ainda assim, é preciso ressaltar que essa seção não é estudada na íntegra, pois a professora “pula” as subseções que promovem uma abordagem discursiva dos aspectos linguísticos.

Na aula 9, para revisar os assuntos do teste, a professora passou uma atividade de revisão no quadro. Os assuntos do teste foram: preposição, tipos de predicado e transitividade verbal. Da atividade, constavam 5 perguntas para o aluno responder “quais as preposições”, completar as lacunas das frases com a preposição adequada, além de grifar e classificar os predicados e verbos das orações.

Quadro 13 – Atividade de revisão elaborada pela professora e “passada” no quadro

Atividade de revisão para o teste
Assunto: Preposição, tipos de predicado e transitividade verbal.
<p>1- Quais as preposições?</p> <p>2- Complete as orações adequadamente com as preposições estudadas.</p> <p>a) O bolo _____ chocolate está _____ glacê.</p> <p>b) Não há vitórias _____ lutas.</p> <p>c) Ele viajou _____ São Paulo _____ avião.</p> <p>3- Quais os tipos dos predicados?</p> <p>4- Leia as orações abaixo, grife os predicados e classifique-os. a)</p> <p>João caiu do balanço.</p> <p>b) Pedro é inteligente.</p> <p>c) Eles participarão do campeonato de vôlei.</p> <p>d) O bebê está febril.</p> <p>5- Classifique os verbos como: VTD, VTI e VI das orações abaixo:</p> <p>a) O tigre agarrou a presa e devorou.</p> <p>b) O carro derrapou de forma violenta.</p> <p>c) Ele acordou assustado.</p> <p>d) O bebê chorou.</p>

Fonte: dados coletados pela pesquisadora.

Com base nessa atividade, observamos a preferência da professora por um ensino tradicional de gramática, centrado nos exercícios de nomenclatura, definição e classificação. E essa preferência não é à toa, Antunes (2007) afirma que esta é uma prática enraizada, oriunda da convicção de que a exploração da gramática representa o ponto central, para onde devem convergir as atividades de ensino. Ainda assim, é sabido que o ensino de gramática pura e simplesmente sob o viés da metalinguagem pouco contribui para o conhecimento da língua, é o que vai mostrar o resultado do teste aplicado pela professora. Sobre isso, Antunes segue explicando que

ingenuamente, a gramática foi posta num pedestal e se atribui a ela um papel quase de onipotência frente àquilo que precisamos saber para enfrentar os desafios de uma interação eficaz. E daí vieram as distorções: a fixação no estudo da gramática, como se ela bastasse, como se nada mais fosse necessário para ser eficaz nas atividades de linguagem verbal. (ANTUNES, 2007, p. 42)

No dia 14/02/2020, na décima aula observada, a professora arrumou as carteiras em quatro fileiras verticais e o tempo restante do primeiro horário foi reservado para os alunos, individualmente, revisarem os conteúdos, sendo o segundo horário destinado à aplicação do teste. É possível verificar que o teste é dividido em duas partes, que não se articulam em momento algum, refletindo as aulas da professora: a primeira é nomeada de “Leitura e Interpretação de Texto”; sobre essa primeira parte, escolhemos comentar as respostas de um aluno para as perguntas sobre o texto.

Figura 13 – Teste respondido pelo aluno

Leitura e Interpretação de Texto (Memória Literária)

VIDA PASSAGEIRA

Kailane Vitória Lima, 7º ano da Escola João Moreira Barroso - Prof. Maurício Araújo

Na década de 70, com meus 14 anos, era uma moça corajosa, decidida e inteligente. A vida era tranquila, as horas pareciam não passar. Apesar dos poucos recursos financeiros, curti muito minha pouca idade com amigos e amigas da época. Pais rigorosos tentavam colocar a gente na linha, onde muitas vezes não aceitavam o modo da gente ser e nos castigavam por isso. Vivi momentos inesquecíveis que levarei em minha memória para sempre.

A escola era humilde, mas de respeito. Lá, os melhores mestres da época ajudavam os alunos com muita dedicação, ensinavam com autoridade, quem não obedecesse sofria castigos, lembranças que jamais serão esquecidas.

Na casa de farinha, brincávamos de pega-pega, esconde-esconde, cai no poço, pita-camiça, entre outras brincadeiras. Nós inventávamos de tudo para ocuparmos nosso tempo livre com diversão.

As paqueras também faziam parte dos momentos de infância, a gente não podia evitar as explosões amorosas. Em meu coração ainda existe a cicatriz de um primeiro amor nunca correspondido. Não lembro mais seu nome, mas era um rapaz gentil e generoso. Estudava na mesma classe que ele, contudo o garoto não era do mesmo lugar que morava, mas confesso que me interessei por ele, ele era lindo. Depois fiquei sabendo que ele gostava de outra pessoa e isso o deixaria intocável por mim. Fiquei ciente que iria embora. Sequer ele saberia de um amor puro e forte, não sabia deste sentimento tão intenso que sentia por ele. Na verdade, ele nunca soube. Nem eu, naquela idade, entendia os anseios amorosos.

Mesmo em meio a tantas dificuldades que passávamos, como a falta de água, falta de comida, seca, nada impedia nossa felicidade. O brilho nos olhos e o sorriso no rosto demonstravam o orgulho de ter uma comunidade tão singular.

Sinto falta das brincadeiras, das amizades, das emoções, das paqueras e da ingenuidade das crianças. Sou feita de um passado cheio de cicatrizes boas e ruins, mas foi este tempo passado que edificou meu caráter e desenhou a minha personalidade.

Interpretando o Texto

1*) Em relação as características do texto,

a) Gênero: verbal

b) Tipologia ou tipo discursivo (narrativo, descritivo, expositivo, injuntivo...):
o tipo de texto é expositivo

Domínio discursivo (jornalístico, religioso, literário...):
jornalístico por que se trata um texto o misto de dois de

Tipo de narrador (observador, personagem, onisciente...): O narrador é observador

De acordo com a leitura, pode-se afirmar que o texto

Fonte: dados coletados pela pesquisadora.

Nesta primeira parte do teste, a professora coloca um texto com o título “Vida Passageira” e perguntas de interpretação. A primeira questão é sobre as características do texto, ela pergunta sobre o gênero, a tipologia e o domínio discursivo. Diante das respostas do aluno, identificamos que ele confunde a modalidade em que o texto é expresso e o gênero. Embora tenha respondido que o tipo de narrador é o observador, o aluno responde que a tipologia do texto é expositiva e o domínio discursivo é o jornalístico, demonstrando que desconhece a nomenclatura dos estudos de gêneros. Observa-se, na atividade proposta, o predomínio do viés metalinguístico, o mesmo aplicado aos estudos de gramática.

Na segunda parte intitulada de “Linguagem”, a professora utiliza outros gêneros textuais como tirinhas e charges para explorar aspectos gramaticais, com questões objetivas, em que os alunos precisam “identificar”, “marcar” e “assinalar” a resposta correta (Figura 14).

Figura 14 – Teste elaborado pela professora

LINGUAGEM

Leia a charge e responda o que se pede nas questões abaixo o que se pede:



1) No 1º balão da fala do Hagar do 1º quadrinho, pode ser percebido claramente que o sujeito é:

(a) indeterminado.
(b) desinencial
(c) simples.
(d) inexistente.

2) O homem e a fera vivem livres de fomes e fadigas. Nesta oração o sujeito é:

(a) Sujeito indeterminado.
(b) Oração sem sujeito.
(c) Sujeito oculto.
(d) Sujeito composto.

3) Marque abaixo a alternativa correta. O sujeito da oração é:

a) o dinheiro; b) o ladrão;
c) o governador; d) prefeito;

4) Na oração do balão do 1º quadrinho da charge acima o sujeito pode ser classificado como:

a) simples;
b) composto;
c) desinencial;
d) inexistente;

5) Na fala do balão do 3º quadrinho qual é o núcleo de sujeito?

a) sou
b) eu
c) imune
d) eu sou imune

6) Assinale a alternativa que informa o predicado da oração dita por Calvin no primeiro quadrinho da tira:

a) A pesca
b) é o esporte;
c) é o esporte mais chato do mundo;
d) e nada aconteceu;

7) Marque abaixo a alternativa correta. O sujeito da oração é:

a) o dinheiro; b) o ladrão;
c) o governador; d) prefeito;

8) Na frase "O LADRÃO SUBSTITUI O DINHEIRO MAS FOI PULMADO ONDE ESTÁ O SUJEITO?"

SÓLTO E GOVERNANDO BRÁSILIA...

9) Quando terminarmos o lanche, devemos mandar as embalagens para a reciclagem!

10) É melhor procurar outra liveira!

11) Essa é do lanche da Bragale!

Fonte: dados coletados pela pesquisadora.

Uma observação menos cuidadosa pode acabar concluindo que, no texto, a professora, ao lançar mão de vários textos, tenha promovido uma reflexão sobre a gramática do texto no texto. Entretanto, o que observamos, de fato, é o texto usado como mero pretexto para a avaliação dos conhecimentos metalinguísticos dos alunos. Em momento algum, os textos são considerados em sua dimensão discursiva. Pode se dizer que os textos são usados apenas para o reconhecimento de unidades gramaticais. O que ratifica que a prática da professora não é direcionada para o ensino da gramática de forma contextualizada, mas voltada para um ensino da gramática tradicional, com foco na nomenclatura, com destaque para a classificação das palavras e a classificação sintática – o objetivo é a aprendizagem da regra e não dos usos, como bem esclarece Antunes (2003).

Isso revela que a crença da professora é que a aula de Português é aula de gramática e, portanto, ela acredita ser suficiente o uso da abordagem transmissiva e da metodologia metalinguística para o ensino de Português. A respeito desta crença, Bunzen e Nascimento (2019, p. 253) justificam que isso ocorre porque os professores acreditam que “o conhecimento sobre a gramática de uma língua está pronto e acabado, sendo necessária apenas a sua transmissão”.

Desta maneira, com base na análise das dez aulas observadas, é possível afirmar que a professora Teresa Cristina se encontra no “estágio 2” da “virada” pragmática, uma vez que o texto entrou em sala de aula, mas é usado como mero pretexto para o ensino tradicional de gramática.

Quadro 14 – Síntese dos conteúdos trabalhados pela professora Teresa Cristina durante a observação

AULAS DO 7º ANO – PROFESSORA TERESA CRISTINA			
Objetivos	Abordagem	Metodologia	Conteúdo
Apresentar as preposições e classificá-las	Metalinguística	Transmissiva	Preposição, Combinação, Contração e Locução Prepositiva
Identificar a transitividade verbal	Metalinguística	Transmissiva	Transitividade verbal

Fonte: dados coletados pela pesquisadora.

No quadro síntese, é possível visualizar que, para todos os conteúdos trabalhados pela professora Teresa Cristina, são utilizadas a mesma abordagem e metodologia, o que indica que o conhecimento da língua é centrado nas regras prescritas na gramática descritiva e normativa, deixando clara sua opção pela prática tradicional de ensino. Somado a isso, outro ponto importante observado é o uso recorrente do livro didático, para o que o Bortoni- Ricardo (2014, p. 127) alerta: “É preciso ir além do livro didático, pois, em alguns casos, o material de apoio à ação didático-pedagógica apresenta lacunas que comprometem a aprendizagem dos alunos”. Por essa razão, o LD é considerado um material que dá suporte ao professor, e não o único instrumento didático a ser utilizado na sala de aula. Entretanto, como já foi assinalado, em nossa opinião, o principal problema reside no uso que se faz do material e não no material em si.

Na outra ponta da prática da professora está o uso do texto como pretexto para o ensino de gramática, o que, diga-se de passagem, não é exclusividade dela. A falta de conhecimento sobre como ensinar aos alunos os usos da língua e a formação de base tradicional refletem numa prática de ensino tradicional, restrito à prescrição de regras gramaticais.

As pesquisas no campo do ensino de Língua Portuguesa apontam que o ensino tradicional da gramática normativa pouco contribui para a formação de leitores e escritores proficientes. Ainda assim, o ensino da gramática da língua deve ter o seu lugar na aula de Português, mas de forma sistematizada, como orienta Bortoni-Ricardo, quando diz:

Temos que levá-los a perceber que os conhecimentos da gramática normativa não devem ser decorados nem vistos como fins em si mesmos, mas como fonte de consulta que vai ajudá-los a tirar suas dúvidas de língua quando for requerida a norma-padrão. Mais do que propor regras, temos que mostrar como uma palavra (verbo, conjunção, adjetivo etc.) tem uma função e cria determinados efeitos de sentido no texto. (BORTONI-RICARDO, 2014, p. 159)

Entretanto, é preciso que se diga que isso só é possível se o texto for tratado como unidade de ensino e se forem analisados os aspectos relacionados aos gêneros e tipos textuais, bem como sua função dentro de contextos comunicativos, para que os alunos possam compreender na prática a funcionalidade da língua/linguagem. Dessa forma, as atividades de gramática estariam alinhadas às atividades de leitura e produção de texto, e teríamos, de fato, uma virada pragmática no ensino de Português.

A respeito do livro didático, importa-nos fazer uma breve descrição para reiterar que, se por um lado, o LD é muito utilizado na aula da professora Teresa Cristina, por outro, na aula da professora Marielle Franco, ele quase não aparece. Isso demonstra que uma das professoras o utiliza como um recurso didático predominante em suas aulas – como já dissemos, é preciso

considerar como a professora usa o LD –, enquanto a outra dá preferência para atividades extraídas de outros manuais didáticos.

Os livros didáticos utilizados nas turmas de 6º e 7º ano pertencem à coleção *Português: Linguagens*, escritos por William Cereja e Thereza Cochar, da Editora Saraiva. Os autores possuem graduação em Letras, têm formação em nível de Pós-graduação na área da Linguística Aplicada e estudos literários, além de atuarem como professores das redes particular e estadual de ensino do estado de São Paulo.

A coleção foi aprovada em 2017 pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que é um programa destinado a avaliar obras didáticas que são disponibilizadas nas escolas públicas de todo o país, desde o nível da educação infantil até o ensino médio. As obras são selecionadas e avaliadas por meio de um edital de chamada pública e passam por um rigoroso processo avaliativo. Na seleção de 2017, por exemplo, das 20 coleções inscritas de Língua Portuguesa, somente 6 foram aprovadas, sendo a disciplina com o maior número de reprovação, com um percentual de cerca de 30% de aprovação.

Os livros do 6º e 7º ano possuem 4 unidades, com uma média de 3 capítulos, subdivididos nas seguintes partes: “**Estudo do texto**”, que contempla a parte de leitura, compreensão e interpretação de texto; “**Produção de texto**”, que é a parte da escrita – cada capítulo trabalha com um gênero textual diferente; “**Língua em foco**”, que contempla os aspectos morfológicos, sintáticos, morfossintáticos, semânticos e discursivos da língua; a parte “**De olho na escrita**” faz referência aos aspectos de ortografia e acentuação de palavras; “**Divirta-se**” traz uma dinâmica com foco no desenvolvimento da criatividade e da imaginação de forma lúdica. Por último, a seção “**Passando a limpo**”, que apresenta uma série de exercícios sobre os assuntos trabalhados em cada capítulo – uma espécie de revisão.

Figura 15 – Sumário da unidade 3 do livro didático

UNIDADE 3	
Eu e os outros	
CAPÍTULO 1	Revelação
	<i>Bruxas não existem</i> , Moacyr Scliar
	Estudo do texto
	Compreensão e interpretação
	A linguagem do texto
	Trocando ideias
	Cruzando linguagens
	Ler é reflexão
	Produção de texto
	O texto de campanha comunitária
	Para escrever com coesão
	Os pronomes e a coesão textual
	A língua em foco
	A preposição
	Combinação e contração
	Os valores semânticos das preposições
	A preposição na construção do texto
	Semântica e discurso
	Divirta-se
CAPÍTULO 2	A alegria do outro
	Foto, Gerald Waller
	Produção de texto
	Argumentação oral: a discussão em grupo
	O que é uma discussão em grupo?
	A língua em foco
	Transitividade verbal, objeto direto e objeto indireto
	A transitividade verbal na construção do texto
	Semântica e discurso
	De olho na escrita: há ou a?
	Divirta-se
CAPÍTULO 3	A covardia do cyberbullying
	<i>Ódio.com</i> , Juliano Barreto
	Estudo do texto
	Compreensão e interpretação
	A linguagem do texto
	Trocando ideias
	Produção de texto
	O debate deliberativo

A língua em foco	182
Funções dos pronomes pessoais	182
Variações dos pronomes oblíquos <i>o</i> e <i>a</i>	185
Pronomes retos e pronomes oblíquos	187
Semântica e discurso	189
Divirta-se	191
Passando a limpo	192
INTERVALO Projeto: Seja solidário, seja voluntário!	196

Fonte: Português Linguagens, 7º ano.

A unidade 3 tem como subtítulo “Eu e os outros”. A primeira seção do capítulo é “Estudo do texto” e ela tem 5 subseções: “Compreensão e interpretação”, em que se trabalham habilidades de leitura; “A linguagem do texto”, que trabalha os efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos linguísticos pelo autor do texto; “Trocando ideias”, que explora a

subjetividade dos estudantes e promove a extrapolação do tema; “Cruzando linguagens”, que proporciona o estudo comparado entre o texto estudado e outro texto, que apresenta um tipo de linguagem diferente. A seção “Produção de texto”, como o próprio nome sugere, orienta a escrita de um texto pertencente a um dado gênero discursivo. A professora “pulou” essas duas primeiras seções, indo diretamente para a seção “A língua em foco”, bastante explorada em sala de aula, como mostra a análise das aulas observadas. Essa seção está dividida da seguinte forma: “Construindo o conceito”, que propõe a análise reflexiva do tópico gramatical em estudo; “Conceituando” é a subseção em que acontece a sistematização do que foi discutido na subseção “Construindo o conceito”; depois há o tópico gramatical estudado em uma subseção chamada de “A preposição na construção do texto”, e a última parte é “Semântica e discurso”, que traz um texto para exploração do tópico gramatical estudado.

Na seção mais utilizada pela professora, o objeto do conhecimento é estudado ora a partir de um viés epilinguístico, ora a partir de um viés metalinguístico mais transmissivo, como se pode verificar no exemplo da Figura 16.

Figura 16 – Os valores semânticos das preposições, página 153

Os valores semânticos das preposições
 Ao ligarem palavras, as preposições apresentam determinados valores semânticos, isto é, fazem certas indicações de sentido.
 Leia esta tira:



(Folha de S. Paulo, 4/8/2013.)

1. Nos balões da tira, há emprego de preposições e de uma contração. Identifique-as.
2. Observe o emprego da preposição **por** nas duas situações em que ela ocorre na tira. Que valor semântico ela apresenta em cada uma das situações: tempo, finalidade, causa, conteúdo, modo?
3. Na expressão **no mais profundo mar**, qual é o valor semântico da preposição **em**, presente na contração **no**?

153

Fonte: Português Linguagens, 7º ano.

A questão 1 privilegia a metalinguagem, ao pedir aos estudantes que identifiquem na tira as preposições e uma contração. Já as questões 2 e 3 exploram os valores semânticos das preposições e contração (causa, modo e lugar), caracterizando, ainda que de forma incipiente,

a presença da epilinguagem. Pode-se dizer ainda que o livro usa a charge extraída do jornal *Folha de São Paulo* como pretexto para o ensino de gramática, pois os elementos discursivos e os efeitos de sentidos são desprezados pelo LD. A respeito do uso deste gênero, Lajolo (2009) ressalta:

Uma tira de quadrinhos, por exemplo, quando publicada em jornal, é para ser lida e se dar risada com a leitura dela. E nessa publicação original não se pretende demonstrar, ilustrar e (muito menos) provar o caráter dialógico da linguagem, chamando atenção para os balões que, saindo da boca dos personagens, indicam suas falas, mostrando que falam umas com as outras. Mas uma atividade com tal recorte é uma forma legítima de introduzir a questão da interlocução, já que balões como os travessões na modalidade verbal escrita indicam fala. É bom que a atividade não fique só nisso, não vejo nada de errado nela. (LAJOLO, 2009 apud ALVES; ANNIBAL, 2020, p. 103)

Portanto, o gênero tira pode ser utilizado pelo livro didático, desde que se explorem outros aspectos relacionados ao uso da linguagem, que não seja apenas o conteúdo gramatical. Além de reconhecer a legitimidade do uso da tira em questões sobre a prática da linguagem na modalidade verbal, a pesquisadora é categórica ao dizer que, embora não veja nada de errado, é bom que a atividade não fique só nisso (2009, p. 105), como ficou o exemplo extraído do LD.

O que fica claro é que um texto autêntico, que circula socialmente na esfera jornalística, não pode ser usado para explorar apenas questões linguísticas, pois deve haver espaço para discussão de outros aspectos decorrentes da leitura e da compreensão do texto. Em nossa avaliação, a professora Teresa Cristina se apropria do modelo de exploração das “tirinhas” realizado no LD, pois, no teste proposto à turma do 7º ano, ela usa cinco tirinhas para cobrar a identificação e classificação das noções sintáticas de sujeito e de predicado.

Assim, concluímos que a coleção *Português: linguagens*, embora carregue indícios de uma concepção de linguagem pautada na interação social, pois há uma tentativa de se trabalharem os usos da língua, ao trazer textos autênticos, de diversos gêneros e suportes, ainda não fez a “virada” pragmática, pois o texto não é assumido preponderantemente como unidade de ensino, e sim, por vezes, é usado como um pretexto para o ensino de conteúdos gramaticais.

Destacamos que pontuamos as questões inseridas no livro didático do 7º ano, por ter sido o mais explorado pela professora, tendo em vista que o LD do 6º ano quase não apareceu durante a observação das aulas da professora Marielle Franco, nas turmas de 6º ano. Por se tratar da mesma coleção *Português: linguagens*, que tem os mesmos autores, podemos afirmar que, de modo geral, os dois livros didáticos não abandonaram a prática do ensino da gramática tradicional.

Como dito anteriormente, a metodologia deste estudo está dividida em duas partes. Na primeira, descrevemos os primeiros procedimentos metodológicos adotados para a realização da pesquisa, desde a submissão e a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, a definição do tipo de pesquisa e sua natureza, a apresentação dos instrumentos de coleta de dados, a caracterização das escolas e dos sujeitos participantes da pesquisa, até a apresentação descritiva de cada aula observada.

Nesta segunda parte, apresentamos a análise dos dados propriamente dita. Para a tratamento analítico dos dados coletados, utilizou-se a técnica da Análise de Conteúdo, definida por Bardin como

um conjunto de técnicas de análises das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (BARDIN, 2016, p. 48)

Levando-se em conta que o objetivo geral desta pesquisa é identificar em que estágio da mudança de paradigma estão os professores, a análise de conteúdo se mostra uma técnica adequada, sobretudo porque nos debruçamos sobre os dados coletados e produzimos inferências, além de descrição sistemática e analítica do material.

A organização da análise de conteúdo seguiu a ordem cronológica dos três polos proposta por Bardin (2016, p. 125) “1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”.

A pré-análise é feita mediante a leitura flutuante do material, com foco na subtração das primeiras impressões e no conhecimento do material por completo, assim como a escolha das aulas que serão analisadas detalhadamente. Nessa etapa, realizou-se a leitura do diário de campo da pesquisa, onde estão os registros das observações das aulas.

A segunda etapa da análise consiste na exploração do material, neste momento são extraídas as unidades de registro, que segundo Bardin (2016), podem ser palavras, temas, frases etc.; bem como a unidade de contexto a que se referem as unidades de registros. Seguido, em última etapa, pela definição das categorias de análise, as mesmas podem ser escolhidas a priori com base no referencial adotado, na leitura flutuante ou *a posteriori*, isto é, após o processo de seleção das unidades de registro.

Foram definidas como unidade de registro as palavras utilizadas pelas professoras para definir as estratégias de aprendizagem para o ensino do conteúdo, e como unidades de contexto

os assuntos de cada aula observada. Assim posto, as categorias de análise elegidas *a priori* foram: **Memorização; Repetição; Silabação.**

A ação de memorizar exige um conjunto de operações metódicas que auxiliam a fixação de informações. Logo, a **memorização** é uma técnica utilizada para lembrar-se de algo. Nesse sentido, ela pode ser utilizada como uma estratégia de aprendizagem, entretanto, a memorização só vai ocorrer com a aprendizagem do conteúdo.

Na aula sobre “**Preposição, Combinação, Contração e Locução Prepositiva**”, a professora Teresa Cristina menciona que os alunos só aprenderão o assunto se memorizarem as preposições. Não é difícil encontrar na internet, *sites* com dicas de como memorizar os artigos da Constituição Federal, as fórmulas e regras matemáticas etc. Sendo assim, os professores de Língua Portuguesa têm seguido o mesmo *script*, quando o assunto é ensino de gramática.

O roteiro da aula segue com a anotação de frases soltas no quadro, com destaque para a preposição sublinhada em cada uma delas e cópia do assunto do livro didático, cuja subseção selecionada pela professora apresenta a mesma estrutura da aula: quadro com a lista das principais preposições + definição + exemplificação. O livro didático traz frases retiradas de um texto da seção anterior para abordar o assunto. Isso revela que mesmo utilizando o texto, a abordagem utilizada pelo livro didático ainda é marcada pela metalinguagem.

Mesmo com as mudanças ocorridas, principalmente, a partir da metade do século XX, quando houve uma alteração nos objetos de ensino da Língua Portuguesa, que até o início dos anos 60 era regido pela perspectiva normativa-prescritiva, o ensino pautado na gramática normativa-prescritiva utiliza a memorização como método para aprendizagem de regras gramaticais.

Posteriormente, já nos anos 70, os manuais didáticos passaram a adotar uma perspectiva descritiva-estrutural para o ensino de gramática. Com a introdução dos estudos provenientes da Linguística estruturalista, a aula de Português passou a ser pautada no saber sobre a língua, com a aplicação de exercício de classificação e nomeação das classes gramaticais.

Tanto a perspectiva normativa-prescritiva como a descritiva-estrutural são baseadas na gramática tradicional, a mesma que compreende a língua como um código uniforme. De acordo com a gramática tradicional, o objetivo da aula de Português é ensinar a decodificar o código, por isso o tratamento dado às unidades da língua começa pela divisão em fragmentos menores, do tipo frases e palavras.

Para tanto, a abordagem utilizada para o ensino-aprendizagem é a transmissiva, pautada em aulas expositivas, que começa pela definição das categorias gramaticais, seguida de exemplificação e exercício, com foco na repetição para a aprendizagem do assunto. A **repetição** é uma estratégia de ensino utilizada pela professora Marielle Franco. Na aula sobre o assunto **Verbos**, a professora pediu aos alunos que copiassem no caderno a tabela de conjugação com os verbos AMAR, BEBER e PARTIR, no tempo presente, pretérito e futuro, do modo indicativo. Para a professora, essa atividade de cópia ajudaria os alunos a compreenderem a conjugação dos verbos.

O uso da repetição no processo de ensino-aprendizagem de conteúdos gramaticais, em atividades abstratas, torna a aprendizagem um processo mecânico e invariável, sem o uso de análise, reflexão e experimentação de novas possibilidades. Assim como os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998, a Base Nacional Comum Curricular de 2017 propõe o trabalho com a análise linguística (AL) para o tratamento das unidades da língua.

O trabalho com a AL demarca uma ruptura no modelo tradicional do ensino de gramática, cujo foco passa a ser a análise e a reflexão sobre os usos da língua. Antes dos PCN, em 1984, Geraldi, na obra *O texto em sala de aula*, já falava em análise linguística. No contexto da AL, o texto é a unidade central de ensino, em substituição aos exercícios de classificação, repetição e identificação das categorias gramaticais.

Na aula de análise linguística, a abordagem tradicional é abandonada para dar lugar a uma abordagem construtivo-reflexiva. As etapas de ensino consistem na construção coletiva do conhecimento e da reflexão sobre os usos da língua. Para Geraldi (2012), é por meio da análise linguística (AL) que o aluno reflete sobre a prática de linguagem, nas ações de falar, ouvir, ler e escrever.

Possenti (1996) defende que o trabalho com a gramática na escola seja iniciado, primeiramente, pelas atividades epilinguísticas, com base em contextos comunicativos diversos, em que a reflexão está voltada para a questão discursiva, para só depois serem introduzidas as atividades metalinguísticas, necessárias para o processo de sistematização dos conhecimentos linguísticos.

Partidária do uso de atividades metalinguísticas, Neves (2002) esclarece que o trabalho com gramática na aula de Português deve levar o aluno a refletir a respeito das escolhas linguísticas, sendo irrelevantes as listas de exercícios com a finalidade de classificar e dar definição, sem nenhuma reflexão sobre o efeito de sentido produzido.

Antunes está no grupo dos que também defendem o ensino de gramática nas aulas de Português, porém, não da forma como tem sido feito na escola. Para Antunes (2003), a gramática que deve ser ensinada na escola é a funcional, que trata do funcionamento da língua, uma vez que o ensino tradicional de gramática tem tornado a aprendizagem sobre os elementos da língua pouco atraente e significativa.

Além das atividades que envolvem a aquisição da norma-padrão, alguns assuntos, por exemplo, requerem a presença do viés metalinguístico durante o processo de ensino-aprendizagem. Na aula sobre **Tonicidade**, a professora Marielle Franco utiliza a **silabação**, mediante exercícios de identificação da sílaba tônica, classificação das palavras em oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas. A silabação é um método de ensino que consiste na decomposição da palavra, em que umas das etapas para o reconhecimento da tonicidade é o prolongamento na pronúncia das sílabas.

Nesse aspecto, convém lembrar que as atividades metalinguísticas são importantes para a identificação e observação das regularidades da língua. Quando o assunto é tonicidade, a identificação da sílaba mais forte está condicionada à aprendizagem da regra de acentuação. Todavia, faz-se necessária uma abordagem construtivo-reflexiva para a sistematização do conteúdo. Dessa forma, corroboramos com Mendonça (2006) quando expõe a importância de se trabalhar com atividades metalinguísticas como meio para a aprendizagem, e não como um fim em si mesmas.

Levando em consideração o que revelam as categorias de análise mencionadas, entendemos que, para além da escolha dos conteúdos das aulas, a definição e o embasamento dos princípios teórico-metodológicos são condições indispensáveis para que o professor adote outra forma de abordar os assuntos, que não seja unicamente a metalinguística.

Nessa direção, Mendonça (2006) sugere que a aula de Português deve privilegiar os objetos de conhecimentos, explorando os aspectos linguísticos, estilísticos, os efeitos de sentido provocados pelos recursos expressivos da língua no uso da fala e da escrita de diferentes gêneros e tipologias textuais. Em vista disso, a autora reitera o ensino dos aspectos gramaticais por uma abordagem construtiva-reflexiva, a fim de contribuir para que o aluno se aproprie dos conhecimentos da língua.

A análise dos dados nos permite dizer que as estratégias de **memorização**, **repetição** e **silabação**, utilizadas pelas professoras, exemplificam ações didáticas, cuja abordagem do objeto de ensino é a metalinguística, em aulas que privilegiam amplamente a transmissão. No

entanto, faz-se necessário lembrar o lugar que a abordagem metalinguística tem na sala de aula, uma vez que no cotidiano, na prática do uso da língua(gem), os alunos realizam ações metalinguísticas, quando pretendem fazer algo ou quando reelaboram o que querem dizer.

Por outro lado, ao eleger os objetos de ensino, o professor não pode apenas adotar a abordagem metalinguística, pois, para que alunos tenham uma formação linguística completa, para usar a língua de forma autônoma em diferentes contextos comunicativos e semióticos, a nosso ver, faz-se necessária a abordagem de natureza epilinguística articulada com a metalinguística, sendo uma o complemento da outra, contribuindo, assim, para a apropriação de conhecimentos sobre a língua e sobre seus usos.

Os dados da pesquisa apontam, ainda, que o ensino de gramática é o foco de quase todas as aulas observadas das professoras Marielle Franco e Teresa Cristina, o que revela que a gramática foi eleita pela escola como o objeto privilegiado quando se estuda a língua. Trata-se de um ensino de gramática fragmentado e descontextualizado, em atividades sem objetivo de aprendizagem e com o fim em si mesmas.

A prática das duas professoras levanta alguns questionamentos em torno dos objetos de ensino da aula de Português: o que, para que e como ensinar? Se, de um lado, temos visto a aula de Português girar em torno da gramática, por outro, a pergunta que deve ser respondida é: qual gramática ensinar na escola? Possenti (1996) ressalta a existência de diferentes tipos de gramática e relaciona a cada tipo uma concepção de língua diferente:

- 1- Gramática normativa/prescritiva, que concebe língua como código;
- 2- Gramática descritiva, que compreende língua como um conjunto de usos que devem ser seguidos;
- 3- Gramática internalizada, que entende que a língua é um conhecimento internalizado.

Destarte, fica evidente a necessidade de não perder de vista a língua em uso, tomando a aprendizagem do sistema linguístico como processo, a fim de contemplar os níveis sintáticos, semânticos e discursivos da língua, dentro de uma abordagem construtivo-reflexiva. Logo, para que o aluno seja capaz de usar a língua de forma proficiente, na produção de textos orais e escritos, o ensino de gramática precisa estar voltado para o uso e reflexão, como orientam os PCN, desde 1998.

Para tanto, as atividades precisam ser planejadas e ter objetivos específicos, sobretudo no que diz respeito à identificação dos recursos linguísticos e da reflexão gramatical, com atividades do tipo linguística, epilinguística e metalinguística.

Nas atividades do tipo epilinguística, o aluno reflete sobre as escolhas de palavras, fazendo as adequações necessárias. Já nas atividades do tipo metalinguística, o aluno vai aprender a descrever e categorizar as unidades da língua, a fim de efetuar a sistematização gramatical. Portanto, as atividades metalinguísticas e epilinguísticas são complementares, ambas devem nortear o trabalho com os objetos de conhecimentos da língua na aula de Português, na perspectiva construtivo-reflexivo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão que esta pesquisa pretendeu responder é: estamos em que estágio da mudança de paradigma? O que explica o porquê do nosso foco de estudo serem o professor e o ensino de Português. Para tanto, propusemos como objetivo geral identificar as práticas de ensino de gramática nos anos finais do Ensino Fundamental, considerando o que se ensina, como se ensina e para que se ensina.

Para identificar essas práticas, utilizamos como instrumento de coleta de dados a observação da aula. Procuramos também caracterizar a formação inicial e continuada das professoras participantes da pesquisa, por meio da ficha de identificação e da entrevista semiestruturada. Desse modo, acreditamos ter sido possível verificar as concepções e crenças dos professores acerca do que é saber português e do que é ensinar essa disciplina. A análise dos dados sugere que as práticas de ensino de português das duas professoras estão distantes do que se convencionou chamar de mudança de paradigma no ensino de português e que foi sintetizada no item 2.1 deste trabalho, em um quadro panorâmico e ideal para o ensino desse componente curricular, a partir dos estudos de Barbosa (2010). Isso pode ser observado a partir dos estágios da mudança de paradigma no ensino de português que estabelecemos no item 3 deste trabalho. Esses estágios foram enumerados de 1 a 4, sendo o estágio 1 – as práticas que se encontram no nível mais elementar da mudança de paradigma, e o estágio 4 – as práticas que já consolidaram essa mudança. As análises apontam que as professoras participantes desta pesquisa se encontram entre os estágios 1 e 2 da mudança de paradigma.

Além de ter sido possível delinear um lugar que as práticas das professoras ocupam nessa linha de mudança de paradigma, a análise também permite uma conclusão importante sobre a necessidade de implementação de políticas que fomentem a discussão sobre os usos do livro didático em sala de aula. Isso seria possível, a nosso ver, com a implementação de uma

política de formação continuada que se mostrasse articulada às políticas implementadas no âmbito dos materiais didáticos. Dizemos isso porque nossas análises sugerem que o uso inadequado do livro didático pode acarretar sérios problemas de ordem metodológica.

Entretanto, o nosso trabalho não nos permite responder uma questão fundamental: por que a maioria dos professores não consegue fazer a mudança de paradigma no ensino de português? Por que as professoras Marielle Franco e Teresa Cristina ainda oscilam entre os estágios 1 e 2 dessa mudança? O fato de não termos uma resposta, entretanto, não nos impede de, ao final deste trabalho, levantarmos e discutirmos algumas hipóteses. Afinal, não são as hipóteses e as perguntas, muito mais do que as respostas, que movem a ciência?

Para construirmos nossas hipóteses, recorreremos a um célebre escritor luso-brasileiro, o Padre Antônio Vieira. Em um dos seus sermões mais famosos, *Sermão da Sexagésima*, ele busca a adesão do auditório à sua tese principal: se não havia conversões em massa ao catolicismo na sua época era por culpa dos pregadores de então.

Para defender a sua tese, o Padre Vieira levantou uma proposição para saber a quem atribuir a culpa pelo pouco fruto que, segundo ele, a palavra de Deus produzia no mundo. Ele investigou três possíveis culpados: o pregador, o ouvinte ou Deus.

O próximo passo do Padre Vieira foi indicar qual seria o papel de cada um dos investigados na conversão: o pregador, com a doutrina, isto é, com a palavra, deveria persuadir; o ouvinte, com o entendimento, deveria perceber, ou para Vieira, crer; Deus, com a graça, deveria iluminar. O Padre, depois de muito esforço argumentativo, acaba concluindo que a falha era do pregador.

Como isso se relaciona a esta pesquisa? A nosso ver, estes são, comumente, apontados como os responsáveis por não conseguirmos concluir a mudança de paradigma no ensino de português, embora ela seja ensaiada desde os meados da década de 1970: os alunos, os professores, os livros didáticos, o objeto em si – a língua portuguesa – e as instituições formadoras de professores – tanto as que se ocupam da formação inicial como as que trabalham na formação continuada.

Investiguemos, primeiramente, os alunos. O mito de que o aluno deve ser responsabilizado pelo fracasso no ensino é antigo. Quando aconteceu o também mito da democratização da Escola Básica no Brasil, por exemplo, não foi difícil culpar os alunos advindos das “camadas populares” pelo fato de muitos não conseguirem chegar ao final da antiga 1ª série tendo consolidado a aquisição do sistema de escrita alfabético-ortográfico.

Responsabilizá-los, agora, seria só dar prosseguimento ao que já fizéramos, diga-se de passagem, com competência. Segundo a professora Teresa Cristina, a razão para ela “pular” os textos do LD não é exatamente porque eles são complexos demais para seus alunos, que vivem em contextos pouco privilegiados? Viram como é fácil culpar os alunos? Entretanto, essa culpa nos parece improvável. Qualquer um que assistisse a esses adolescentes decifrando complexos textos de instrução de jogos de videogames, para se divertir (uma importante função social desse tipo de texto, o injuntivo), concluiria que esse argumento tem pouca chance de encontrar alguma validade.

Passemos ao segundo possível responsável: o professor. Se houve um tempo em que os alunos eram facilmente carimbados como culpados, hoje, quem mais sente o peso dessa culpa talvez sejam os professores. Quando ensinam português, eles não insistem em privilegiar o ensino tradicional de gramática? Eles não insistem em confundir o ensino de português com o ensino de gramática, descartando o nível discursivo que marca os usos da língua? As duas professoras participantes desta pesquisa não “descobriram” ainda a análise linguística e o que ela poderia representar em suas aulas; o gênero tampouco é tomado como objeto de ensino na sala de aula. Elas concebem o trabalho com a gramática na perspectiva tradicional, portanto, “fora” do texto; defendem a crença de o saber sobre a língua ser condição para o desenvolvimento do aluno em outras habilidades, como as de leitura e de escrita, por exemplo. Na elaboração de atividades para suas turmas, elas não se ocupam da definição de um projeto de comunicação. Entretanto, essas mesmas professoras investiram parte de seu valioso tempo em suas formações iniciais e em inúmeras formações continuadas. Quem se mostra tão disponível a aprender não pode, a nosso ver, ser responsabilizado por essa aprendizagem não ter acontecido de forma amplamente satisfatória.

O terceiro acusado é o livro didático de português. Antes de 1996, não haveria muita polêmica em torno dessa discussão. No entanto, na era pós-avaliação pelo PNLD, tornou-se complicado não notar o quanto os livros evoluíram em busca de atenderem às exigências e critérios do Programa. É verdade, como bem mostrou a breve análise que fizemos da coleção *Linguagens*, que ela ainda não cuida igualmente dos componentes discursivo, semântico e gramatical. No entanto, ficamos com algo mais do que uma impressão de que se o livro fosse utilizado com maior sistematicidade em sala de aula, as coisas poderiam estar em melhores patamares – e uma utilização mais sistemática não implica necessariamente menor autonomia do professor. Atualmente, em nosso entendimento, responsabilizar os livros didáticos por não

conseguirmos mudar o paradigma seria deixar de reconhecer o quanto eles avançaram depois que passaram a ser avaliados sistematicamente pelo MEC.

O quarto acusado é a própria língua. Tanto professores quanto alunos afirmam que a língua portuguesa é a mais difícil. Essa desconfiança, entretanto, não encontra qualquer amparo nos estudos linguísticos. Tudo bem que desenvolver capacidades variadas para interagir com sucesso em diversos contextos pode exigir “trabalho” e “transpiração”. Mas consideramos difícil culpar a língua, tendo em vista que existem outros tantos objetos e fenômenos igualmente “difíceis” dos quais todos acabam se apropriando. Talvez essa imensa dificuldade esteja atrelada exatamente ao que se convencionou saber uma língua – de fato, classificar um período composto por subordinação, apontando qual é a oração principal e qual é a oração subordinada adverbial temporal reduzida de infinitivo, não parecer ser tarefa das mais fáceis. Mas isso é preciso?

O quinto acusado são as instituições formadoras de professores. Segundo Barros (2012), a maioria dos professores não se sente mais envergonhada de assumir uma prática tradicional, pois “a vergonha passa depois que a gente descobre que o problema é geral, que a dificuldade para inovar não é só da gente” (BARROS, 2012, p. 238). Se, neste trabalho, procuramos descrever e analisar as práticas, os saberes e as crenças de duas professoras sobre o ensino de português, apontando o que elas, em geral, ensinam quando ensinam esse componente curricular, acreditamos ter indícios para dizer que, provavelmente, os professores ensinam o que ensinam porque foi assim que aprenderam. Isso significa que estamos responsabilizando as licenciaturas por não conseguirmos mudar o paradigma no ensino de português? Não cometeríamos essa leviandade. Entretanto, a nosso ver, embora não tenhamos nos debruçado na análise de currículos dos cursos de licenciatura em Letras, a nossa hipótese nos aponta em uma direção, de que precisamos investir em algum tipo de reformulação conceitual e metodológica desses cursos. Se já sabemos que professor queremos formar, é preciso, agora, formá-los, segundo esse perfil. É preciso, como bem sinaliza Assis (2006), que as instituições formem professores capazes de dominar “um conjunto de métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição didática de conhecimento sobre a língua(gem) para os diferentes níveis de ensino e os mais diversos contextos de aprendizagem” (ASSIS, 2006, p. 1). Quem sabe assim ninguém mais será cobrado a ensinar o que não aprendeu.

No nosso entendimento, esta pode ser a maior contribuição desta pesquisa: sinalizar que qualquer mudança na Educação Básica tende a ser muito dolorosa se se tenta empreendê-la sem

a necessária e adequada preparação de quem é o principal responsável por empreendê-la: o professor.

Nesse contexto, acreditamos que o caderno didático desenvolvido como produto final deste trabalho de conclusão do Mestrado Profissional em Educação pode ser um instrumento para colaborar com a mudança de paradigma que tanto queremos. Ainda que, sozinho, o caderno didático não dê conta de solucionar todos os problemas, pode ser um primeiro passo.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Telma Aparecida Luciano; ANNIBAL, Sérgio Fabiano. Considerações históricas e pedagógicas sobre o ensino de literatura no Brasil. *In: Novas reflexões para o ensino de Língua Portuguesa: diálogos entra escola e universidade.* [livro eletrônico] São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontros & interação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho.** São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- APARÍCIO, Ana Silvia Moço. **A renovação do ensino de gramática no primeiro grau no Estado de São Paulo.** 1999. 156 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1999.
- ASSIS, Juliana. Aprender a ensinar: a correção de textos por professores em formação. **I Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Língua**, nov. 2006, Florianópolis/SC, 2006.
- BAGNO, Marcos. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. *In: BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. Língua materna: letramento, variação e ensino.* São Paulo: Parábola, 2002. p. 13-84.
- BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 1, 2005.
- BARBOSA, Jaqueline Peixoto. Análise e reflexão sobre a língua e as linguagens: ferramentas para os letramentos. *In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (orgs.). Língua Portuguesa: ensino fundamental.* Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 200 p. (Coleção Explorando o Ensino, v. 19).
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARROS, Fernanda. **O Professor e a Produção de Textos Escritos: o que se ensina quando se ensina a escrever? Por que se ensina o que se ensina?** 2012. 307 f. Tese (Doutorado em Linguística do Texto e do Discurso) – Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte, 2012.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BISPO, Marta Virgínia Vasco. **O professor e o ensino de gramática**: o que se ensina, como se ensina, para que se ensina. 2017. 188 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus-BA, 2017.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris et al. **Por que a escola não ensina gramática assim?** 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (versão final). Brasília: MEC, 2017.

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7960_1-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017pdf&Itemid=30192.

Acesso em: 14 abr. 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BUNZEN, Clécio; NASCIMENTO, Gláucia Renata Pereira do. Gramática na sala de aula: algumas reflexões sobre o ensino dos substantivos. **Letras**, Santa Maria, v. 29, n. 58, p. 249-275, jan./jun. 2019.

COSTA VAL, Maria da Graça. A gramática do texto, no texto. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 107-133, jul./dez. 2002.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Produção escrita**: trabalhando com gêneros textuais. Caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2007. (Coleção Alfabetização e Letramento).

COSTA VAL, Maria da Graça; BARROS, Fernanda. Conferência de Encerramento. *In*: **X Seminário Nacional sobre ensino de Língua Materna e Estrangeira e de Literatura língua(gens), ensino e formação docente**: políticas e profissionalização. Paraíba: UFCG, 2017.

DOMINGUES, Diogo. **Ensino de gramática deve abandonar dogmas e respeitar o português falado, defende Mario Perini**. Belo Horizonte: UFMG, 2010. Disponível em: <https://www.ufmg.br/online/arquivos/015374.shtml>. Acesso em: 14 jul. 2010.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola, 2008.

FRANCHI, Carlos. **Criatividade e gramática**. São Paulo: SE/CENP, 1991.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

GERALDI, João Wanderley. As atividades Epilinguísticas no Ensino da língua materna. **Revista de Humanidades e Letras**, v. 2, n. 1, 2015.

GLOSSÁRIO CEALE. Disponível em:
<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/>. Acesso em: 9 maio 2020.

KLEIMAN, Angela; SEPÚLVEDA, Cida. **Oficina de Gramática** – metalinguagem para principiantes. São Paulo: Pontes Editores, 2012.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

LETRA A JORNAL DO ALFABETIZADOR. Belo Horizonte, ano 8, ed. esp. nov./dez. 2012. Disponível em:
http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/JLA/2012_JLAesp.pdf. Acesso em: 23 set. 2020.

LIRA, José Luis S. **O ensino de gramática/análise linguística na sala de aula**: reflexões sobre concepções e práticas de professoras integrantes do Grupo de Estudos Didáticos para o Ensino de Língua Portuguesa (GEDELP/SEDUC/PE). 2016. 348 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2016.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

MEDEIROS, Rosa Maria da Silva. **O ensino de gramática e a formação docente**: a inovação/conservação influenciando a prática pedagógica. 2008. 173 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande-PB, 2008.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. *In*: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). **Português no ensino médio e formação de professores**. São Paulo: Parábola, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática na escola**. São Paulo: Contexto, 1990.

NEVES, Maria Helena de Moura. Reflexão sobre o estudo da gramática nas escolas de 1º e 2º graus. **Alfa**, São Paulo, v. 37, p. 91-98, 1993.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática passada a limpo**: conceitos, análises e parâmetros. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

PERINI, Mário Alberto. **Sofrendo a gramática**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000.

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

RIBEIRO, Marinalva Lopes. **Ensino de Gramática**: Uma Prática sem Sentido? 1990. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1990.

SAEB. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>. Acesso em: 14 abr. 2020.

SANTOS, Boaventura Sousa. **Introdução a um ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, Inaldo Firmino. **O Professor e o Texto – Desencontros e Esperanças**: um olhar sobre o fazer pedagógico do professor de Português do ensino médio e suas concepções de linguagem. 2006. 175 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2006.

SOARES, Magda. Que professor de Português queremos formar? **Boletim da Associação Brasileira de Linguística**. Brasília, n. 25, ago., 2001.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: 2016.

TRAVAGLIA, Luís Carlos. **Gramática – ensino plural**. [Livro eletrônico] São Paulo: Cortez, 2017.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos; ARAÚJO, Maria Helena Santos; PINTO, Maria Teonila de Faria Alvim. **Metodologia e prática de ensino da Língua Portuguesa**. 3. ed. Uberlândia: EDUFU, 1995.

VAZ, Flávia Coronel. **O discurso da gramática nas escolas**. 2003. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2003.

VIEIRA, José Amilsom Rodrigues. **Nem pedra nem vidraça**: um estudo sobre indícios de práticas educativas criativas no ensino de português. 2015. Dissertação (Mestrado em Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Tocantins, 2015.

XIMENES, Carolina S. **Estudo sobre o ensino da análise linguística na última década**: panorama do impacto da virada pragmática no livro didático de português. 2015. 161 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

ANEXO A – FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DAS PROFESSORAS E DADOS DA FORMAÇÃO

- 1- Nome da escola:
- 2- Nome da professora:
- 3- Turma em que atua na escola:
- 4- Idade:
- 5- Tempo de magistério:
- 6- Formação:
- 7- Ano de conclusão da graduação:
Ano de conclusão da pós-graduação:
Formação geral/ Magistério:
- 8- Cursos de formação continuada:
 - PCN em ação Pacto Bahia 2012
 - Pró-letramento PNAIC 2013
 - Gestar I: Língua Portuguesa PNAIC 2014
 - Gestar II: Língua Portuguesa PNAIC 2015
 - PNAIC 2016
- Outros: Especialização em ensino de língua portuguesa e literatura

ANEXO B - ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL – PROFESSORES**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ
DEPARTAMENTO CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - DCIE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DA EDUCAÇÃO BÁSICA – PPGE****O PROFESSOR E O ENSINO DE PORTUGUÊS: ACONTECEU A VIRADA PRAGMÁTICA?****Pesquisadora responsável: Natalice Ferreira dos Santos**

OBJETIVO: O objetivo de investigação dessa pesquisa está centrado nas práticas adotadas pelos professores para o ensino de gramática, nas turmas do 6º ao 9º ano do fundamental, considerando o que se ensina, como se ensina e para que se ensina. Para tanto, a entrevista semiestruturada acontecerá com o estabelecimento de um roteiro prédefinido de perguntas que visam, primeiramente, caracterizar a formação inicial e continuada dos professores sujeitos da pesquisa, bem como identificar as concepções e crenças acerca do que é saber português e do que é ensinar essa disciplina. Segue abaixo o roteiro da entrevista.

Participantes da pesquisa: Professores de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano do fundamental

1. Você considera que a sua formação acadêmica inicial o habilitou suficientemente para atuar na educação básica? Comente
2. Qual a importância da formação continuada na prática pedagógica?
3. Quais os maiores obstáculos enfrentados por você na sua prática pedagógica?
4. Qual a sua concepção de língua?
5. Como você ensina Língua Portuguesa para os anos finais do fundamental? Faça uma breve descrição.
6. Sua prática de ensino se aproxima mais de um ensino tradicional ou de um ensino inovador? Explique.

7. Em suas aulas, você costuma articular o trabalho com gramática com o trabalho de leitura e de produção textual ou o trabalho com gramática acontece separadamente? Faça um breve relato.
8. Como você avalia a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos dos cursos de formação continuada em sua prática pedagógica?
9. Em sua sala de aula, predominam: atividades do livro didático, atividades retiradas de outros meios ou atividades elaboradas por você?

Atenciosamente,
Natalice Ferreira dos Santos
Pesquisadora responsável

APÊNDICE – PRODUTO EDUCACIONAL

CADERNO DIDÁTICO PARA UM NOVO QUADRO DA “VIRADA PRAGMÁTICA”

CADERNO DIDÁTICO PARA UM NOVO QUADRO DA “VIRADA PRAGMÁTICA”



ENSINO FUNDAMENTAL II 6º e 7º ANO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ – UESC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO – PPGE

NATALICE FERREIRA DOS SANTOS
LÚCIA FERNANDA PINHEIRO COIMBRA BARROS

**CADERNO DIDÁTICO PARA UM NOVO QUADRO DA “VIRADA
PRAGMÁTICA”**

ILHÉUS-BAHIA
2021

NATALICE FERREIRA DOS SANTOS

LÚCIA FERNANDA PINHEIRO COIMBRA BARROS

**CADERNO DIDÁTICO PARA UM NOVO QUADRO DA “VIRADA
PRAGMÁTICA”**

Produto Educacional da Pesquisa **O Professor e o Ensino de Português**: estamos em que estágio da mudança de paradigma? apresentado ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação – PPGE, da Universidade Estadual de Santa Cruz, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

ILHÉUS-BAHIA

2021

S237

Santos, Natalice Ferreira dos.

O professor e o ensino de português: estamos em que estágio da mudança de paradigma? / Natalice Ferreira dos Santos. – Ilhéus, BA: UESC, 2021. 104f. : il. ; anexos.

Orientadora: Lúcia Fernanda Pinheiro Coimbra Barros.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Santa Cruz. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação – PPGE
Inclui referências.

1. Professores. 2. Professores de Português.
3. Língua Portuguesa (Ensino fundamental) - Estudo e ensino. 4. Prática de ensino. I. Título.

CDD 370.71

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO.....	6
2 METODOLOGIA.....	7
3 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	8
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	34
REFERÊNCIAS.....	35

1 APRESENTAÇÃO

Prezado professor e prezada professora, este caderno didático é um produto educacional da pesquisa intitulada “O PROFESSOR E O ENSINO DE PORTUGUÊS: estamos em que estágio da mudança de paradigma?”, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação/PPGE, da Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC.

O objetivo deste material é contribuir na busca pela configuração de um outro quadro para o ensino de Português, sintetizado no ideal da “virada pragmática”. Isto é, uma mudança nos objetos de ensino da língua e na metodologia de ensino, com a aplicação de atividades linguísticas e epilinguísticas. Para tanto, esse caderno vem acompanhado de uma sequência didática que materializa uma prática que corresponda a essa mudança de paradigma, a fim de formar professores para um ensino de Português com a predominância da epilinguagem, dentro de uma metodologia reflexiva.

O caderno é composto por uma sequência didática, pensada tanto para o 6º como para o 7º ano do Ensino Fundamental II, já que a BNCC agrupa grande parte das habilidades destinadas a esses dois primeiros anos do ensino fundamental anos finais. As atividades propostas para o trabalho com os textos levam em conta as especificidades de cada gênero, bem com o trabalho com a leitura, a oralidade e a escrita.

A sequência didática simula um capítulo de livro didático, tendo em vista que esse instrumento é amplamente utilizado pelos professores de um modo geral. No caso da nossa pesquisa, há destaque para o trabalho da professora Teresa Cristina. Para todas as atividades, foram indicadas as habilidades segundo a Base Nacional Comum Curricular (2017). Desejamos que este Produto Educacional se torne um recurso didático adicional, além de contribuir para que a aula de Português seja mais atrativa para as(os) estudantes.

2 METODOLOGIA

Por se tratar de uma pesquisa participante, a confecção deste caderno contou com as contribuições das professoras que participaram deste estudo. Em razão da pandemia que afeta o mundo, os encontros para a construção do caderno precisaram acontecer de forma remota.

Assim, foi criado um grupo no *WhatsApp* para facilitar a comunicação entre mim, a minha orientadora e as professoras Marielle Franco e Teresa Cristina. Nesse grupo, foi apresentada a proposta da realização de encontros virtuais via *Google Meet* para a construção do caderno didático. Com o aceite de ambas, elaboramos um calendário com as datas previstas para a realização dos encontros.

No total, estabelecemos a quantidade de quatro encontros, um a cada semana, com duração de 2 horas. Cientes das datas e dos horários, o link da reunião era compartilhado no grupo, minutos antes da hora marcada, assim todas tinham acesso e entravam na sala virtual de acordo com a sua disponibilidade.

O primeiro encontro, realizado na data 20/01/2021, teve como objetivo a seleção dos textos que iríamos trabalhar. O segundo, marcado para semana seguinte, 27/01/2021, foi para a seleção dos conteúdos a serem contemplados durante as atividades. Os dois últimos encontros, realizados respectivamente nas datas 03/02/2021 e 10/02/2021, foram para a elaboração da sequência didática.

3 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Atenção, minha gente, e anota aí!

Professor, nesta sequência, serão trabalhados os seguintes gêneros textuais: texto informativo, anotações em palestra, resumo e esquema. Esses gêneros são muito comuns na escola – assim, o campo de atuação privilegiado nesta SD é o campo das práticas de estudo e pesquisa.

Para começo de conversa

Práticas de Linguagem: Oralidade
1.2.3.4.5. (EF69LP26)

Assistir a uma palestra exige atenção, principalmente, quando você tem de fazer um resumo do que foi dito para apresentar a pessoas que não puderam participar do evento... É claro que não dá para ficar anotando tudo o que o palestrante fala. O legal é anotar apenas os conceitos-chave! Mas como reconhecer conceitos-chave? E como escrever um resumo da palestra a partir desses conceitos? Anota aí: você vai aprender essas coisas e muito mais nas próximas páginas!



Crianças de Manaus participam de palestra sobre os impactos dos resíduos plásticos no meio ambiente.

Disponível em: <http://amhoje.com.br/2017/02/10/cerca-de-30-criancas-do-parque-residencial-do-prosamiparticipam-de-palestra-sobre-impactos-de-residuos-plasticos-no-meio-ambiente/>

1. A turma vai se envolver em uma atividade divertida. Concentre-se!

- a) Todos vão participar da boa e velha brincadeira do telefone sem fio, mas com adaptações. Com a ajuda do professor, formem grupos de cinco ou seis pessoas.
- b) Os membros de cada grupo vão se sentar em uma mesma fila. Cada grupo decide a ordem em que seus participantes vão se sentar: o primeiro e o último têm papéis fundamentais.

2. O professor vai ditar uma frase no ouvido do primeiro participante do grupo; ele, por sua vez, vai falar a mesma frase no ouvido do próximo colega do grupo, até que todos tenham participado.

Professor, esta é a frase que você vai ditar ou ler no ouvido do primeiro participante de cada grupo: **“Para entender bem uma palestra, são necessárias três coisas: prestar atenção, selecionar e anotar conceitos-chave, relacionar os conceitos selecionados em um resumo ou em um esquema”**.

3. Assim que ouvir a frase, o último participante do grupo vai anotá-la em um papel. Ao terminar de anotar, ele deve entregar o papel ao professor.

4. Quando todos tiverem participado, será feita uma checagem para ver qual grupo se aproximou mais da frase ditada pelo professor.

5. Qual relação pode existir entre participar da brincadeira do telefone sem fio e participar de uma palestra?

Professor, propusemos a brincadeira porque, do modo como ela foi realizada, os alunos tiveram de agir de modo parecido com o que se deve agir em uma palestra: concentrando-se para prestar atenção ao que é dito e anotando a informação fundamental.

Divirta-se com Chico Bento e sua turma!



Professor, como estamos tratando, nesta SD, de gêneros que pertencem, principalmente, à esfera escolar, escolhemos uma tirinha para a leitura deleite que se remete à escola, com bom humor.

Papo reto

Você vai realizar uma viagem pelo mundo da informação sobre um tema apaixonante e vital: o meio ambiente.

Leitura de texto informativo – uma estratégia para obter informações

Práticas de linguagem: Leitura

1.2.3.4. (EF69LP33) (EF69LP34)

1. Divida o texto em parágrafos e coloque-os na ordem correta. Cada parágrafo traz uma nova informação sobre o mesmo assunto: o rato-do-cacau.



Para ajudá-lo, estes são os temas de cada parágrafo:

- Ameaça ao rato-do-cacau
- Consequências das dificuldades para observar o rato-do-cacau
- Apelo para salvar o rato-do-cacau
- Apresentação geral do rato-do-cacau
- Dificuldades para observar o rato-do-cacau

Escondido no pé de cacau

O rato-do-cacau é muito arisco, e os pesquisadores sofrem para observá-lo. Ele se esconde muito bem na cabruca, ambiente formado pela mistura de cacauzeiros e outras espécies de plantas. É quando a noite chega que o rato-do-cacau sai pela mata, para procurar folhas e frutos. E, ao perceber que está sendo observado, se esconde novamente, principalmente nos ocós das árvores e nas bromélias que crescem no mato. É entre um cacauzeiro e outro que vive o ratodocacau. Uma espécie típica do sul da Bahia, região onde crescem plantações da saborosa fruta, que é matéria-prima de uma iguaria ainda mais gostosa, o chocolate! O rato-do-cacau resistirá apenas se ajudarmos a preservar o que resta das florestas baianas. Espalhe essa ideia! Essa dificuldade em observar o rato-do-cacau faz com que os pesquisadores saibam pouco sobre a espécie. As técnicas de observação que os cientistas usam com outros mamíferos – como atraí-los com alimentos – não funcionam com ele. Sobre sua reprodução, os pesquisadores suspeitam de que cada fêmea tenha apenas um filhote por ano. Talvez seja a falta de lugar para morar a maior ameaça ao rato-do-cacau, pois quase toda a floresta nativa do sul da Bahia, onde vive o roedor, já foi desmatada. Boa parte do que resta está nas cabrucas, que estão sendo derrubadas para dar lugar a pastagens.

Fonte: Henrique Caldeira Costa. *Ciência Hoje das Crianças*. Ano 26. n. 246. Junho de 2013. p. 16.

Professor, peça aos alunos para indicar, no caderno, o número do parágrafo e a frase inicial e a final de cada parágrafo. Não é necessário copiar o texto na íntegra. Segue o texto.

É entre um cacauero e outro que vive o rato-do-cacau. Uma espécie típica do sul da Bahia, região onde crescem plantações da saborosa fruta, que é matéria-prima de uma iguaria ainda mais gostosa, o chocolate!

O rato-do-cacau é muito arisco, e os pesquisadores sofrem para observá-lo. Ele se esconde muito bem na cabruca, ambiente formado pela mistura de cacaueros e outras espécies de plantas. É quando a noite chega que o rato-do-cacau sai pela mata, para procurar folhas e frutos. E, ao perceber que está sendo observado, se esconde novamente, principalmente nos ocos das árvores e nas bromélias que crescem no mato.

Essa dificuldade em observar o rato-do-cacau faz com que os pesquisadores saibam pouco sobre a espécie. As técnicas de observação que os cientistas usam com outros mamíferos – como atraí-los com alimentos – não funcionam com ele. Sobre sua reprodução, os pesquisadores suspeitam de que cada fêmea tenha apenas um filhote por ano.

Talvez seja a falta de lugar para morar a maior ameaça ao rato-do-cacau, pois quase toda a floresta nativa do sul da Bahia, onde vive o roedor, já foi desmatada. Boa parte do que resta está nas cabruças, que estão sendo derrubadas para dar lugar a pastagens.

O rato-do-cacau resistirá apenas se ajudarmos a preservar o que resta das florestas baianas. Espalhe essa ideia!

2. Agora que você já colocou o texto em ordem, mostre que também é bom observador e relacione cada imagem a um parágrafo do texto.

Primeiro parágrafo: imagem 3, Segundo parágrafo: imagem 1, Terceiro parágrafo: imagem 5, Quarto parágrafo: imagem 4, Quinto parágrafo: imagem 2.

IMAGEM 1



Disponível em: <http://www.worldwatch.org/photo-resources-worldwatch-paper-168-venture-capitalismtropical-forest-cocoa-inthe-mata-atlantica>

IMAGEM 2

Disponível em: <http://www.cabruca.org.br>

IMAGEM 3

Disponível em: <http://www.agriculturaeambiente.com.br/products/rato-do-cacau-callistomys-pictus/>

IMAGEM 4

IMAGEM 5

Disponível em: <http://www.todabahia.com.br/page/736/?mercado-popular-de-agua-de-meninos-em-salvadorpassara-por-reforma/>

3. Resuma o texto “Escondido no pé de cacau” em um único parágrafo de 6 linhas – nenhuma a mais, nenhuma a menos. Você vai cortar, cortar, cortar...

 Corte apenas sequências que não trazem as informações principais. Procure evitar repetições desnecessárias.

 Alguns exemplos de informações principais: onde vive o rato-do-cacau, quais são seus hábitos e como isso afeta as pesquisas sobre ele etc.

É entre um cacauzeiro e outro que vive o rato-do-cacau, espécie típica do sul da Bahia. Ele é muito arisco, e os pesquisadores sofrem para observá-lo. Essa dificuldade faz com que os pesquisadores saibam pouco sobre a espécie. Talvez seja a falta de lugar para morar a maior ameaça ao rato-do-cacau, pois quase toda a floresta nativa já foi desmatada. Ele resistirá apenas se ajudarmos a preservar o que resta das florestas baianas.

4. Leia o seu resumo para os colegas e justifique para eles e o professor os cortes que fez. Professor, avalie a pertinência dos resumos dos alunos: observe se as informações principais foram mantidas e se repetições desnecessárias de palavras e expressões foram evitadas. É importante dizer para a turma que as informações cortadas, embora não fossem as principais, têm importância para o texto.

Evitando repetições desnecessárias

Práticas de linguagem: Leitura; Análise linguística/semiótica

1.2. (EF06LP12) (EF07LP12) (EF06LP06) (EF07LP06) (EF69LP55)

1. Compare estes dois jeitos de escrever o segundo parágrafo do texto.

Escrita 1

O rato-do-cacau é muito arisco, e os pesquisadores sofrem para observar o rato-do-cacau. O rato-do-cacau se esconde muito bem na cabruca, ambiente formado pela mistura de cacaeiros e outras espécies de plantas. É quando a noite chega que o rato-do-cacau sai pela mata, para procurar folhas e frutos. E, ao perceber que está sendo observado, o rato-do-cacau se esconde novamente, principalmente nos ocos das árvores e nas bromélias que crescem no matto.

Escrita 2

O rato-do-cacau é muito arisco, e os pesquisadores sofrem para observá-lo. Ele se esconde muito bem na cabruca, ambiente formado pela mistura de cacaeiros e outras espécies de plantas. É quando a noite chega que o rato-do-cacau sai pela mata, para procurar folhas e frutos. E, ao perceber que está sendo observado, se esconde novamente, principalmente nos ocos das árvores e nas bromélias que crescem no matto.

- a) Qual escrita deixou o texto cansativo e chato para o leitor? **A escrita 1.**
- b) O que deixou o trecho chato e cansativo? **A repetição desnecessária da expressão “o rato-do-cacau”.**
- c) O que foi feito na escrita 2 para se evitar que o trecho ficasse chato e cansativo para o leitor? **Na primeira frase, “o rato-do-cacau” foi substituído por “-lo”; na segunda, por “ele”; na terceira, não se usou expressão alguma.**

2. Releia o quarto parágrafo do texto.

“Talvez seja a falta de lugar para morar a maior ameaça ao rato-do-cacau, pois quase toda a floresta nativa do sul da Bahia, onde vive o roedor, já foi desmatada. Boa parte do que resta está nas cabruças, que estão sendo derrubadas para dar lugar a pastagens.”

- a) Que expressão foi usada para não repetir, sem necessidade, a palavra **rato-do-cacau**? **A expressão “o roedor”.**

b) Que outras palavras ou expressões poderiam ser usadas para se evitar a repetição de rato-do-cacau no trecho? **Possibilidades de resposta: mamífero, bicho, animal, entre outras.**

3. Leia este minitexto.

*Práticas de linguagem: Análise linguística/semiótica; Leitura; Oralidade (EF06LP15)
Identificar recursos de coesão referencial por substituições lexicais e uso de pronomes anafóricos.*

A água de qualidade está cada vez mais rara. Ela é o nosso bem mais precioso. Por isso, é preciso ter consciência ao usá-la.



Disponível em: <http://blogalcinopereira.blogspot.com.br/2014/09/desperdicio-de-agua-seja-consciente.html>

- a) As palavras grifadas retomam qual expressão? **A água.**
- b) As palavras grifadas são chamadas de pronomes. Converse com o professor e os colegas: por que elas recebem esse nome?



Para responder, considere a função que elas desempenham no exemplo.

Porque elas retomam nomes, que podem ser substantivos, adjetivos, por exemplo.

4. No texto, “Ela” e “-la” indicam

- quem fala (1a. pessoa).
- com quem se fala (2a. pessoa).
- sobre quem ou sobre o que se fala (3a. pessoa). **X**

5. No texto, os dois pronomes se referem à água.
- O pronome “ela” faz referência à água como algo que é caracterizado; por isso é chamado de pronome reto. Identifique a função sintática desse pronome. **Função sintática de sujeito.**
 - O pronome “-la” faz referência à água como o alvo, o objeto de uma ação verbal; por isso é chamado de pronome oblíquo. Identifique a função sintática desse pronome. **Função sintática de objeto.**
6. Se, em vez de falar sobre a água, o minitexto falasse sobre o minério de ferro, como ficariam os pronomes? **Eles seriam flexionados no gênero masculino, para concordar com a palavra que retomam: ele, -lo.**
7. Copie o texto no caderno e preencha as lacunas para sistematizar seu conhecimento sobre os pronomes pessoais. **pessoa, número, gênero, sujeito, objeto.**

Os pronomes pessoais sofrem flexão de XXXXXXXX e XXXXXXXX. Quando estão na 3ª pessoa, também podem sofrer flexão de XXXXXXXX. Além disso, os pronomes pessoais são chamados de retos se retomam palavras ou expressões que exercem a função sintática de XXXXXXXX, e de oblíquos se substituem palavras ou expressões que exercem a função sintática de XXXXXXXX.



Para se sair bem, observe o quadro. **Professor, decidimos pela utilização de “a gente”, porque, hoje, no Português Brasileiro, embora haja uma concorrência entre “nós” e “a gente”, há uma ampla preferência pelo segundo. A mesma justificativa serve para “você” ser relacionado como pronome pessoal e não como pronome de tratamento.**

Flexões		PRONOMES PESSOAIS	
Pessoa	Número	Retos	Oblíquos
Primeira	Singular	Eu	Me, mim, comigo
Segunda		Tu, Você	Te, ti, contigo
Terceira		Ele, Ela	Se, si, consigo, lhe, o, a, lo, -la
Primeira	Plural	Nós, A gente	Nos, conosco
Segunda		Vós, Vocês	Vos, convosco
Terceira		Eles, Elas	Se, si, consigo, lhes, os, as, -los, -las

8. “Você”: de forma de tratamento a pronome pessoal. Para entender bem essa história, vamos voltar no tempo. Converse com o professor e os colegas a partir das questões a seguir.

a) Por volta de 1460... Reis e rainhas eram tratados por “vossa mercê”. Esse tratamento durou até o final do século XV, quando foi substituído por Vossa Alteza.

- O que poderia ter provocado essa mudança?

O que, provavelmente, provocou essa mudança foi o fato de as pessoas começaram a usar “vossa mercê” como tratamento para vários membros da nobreza. Isso, é claro, não agradou a reis e rainhas, que queriam uma expressão de tratamento só para reis e rainhas: assim, teria surgido “Vossa Alteza”.

b) Identifique a sílaba tônica de cada uma das palavras que forma o pronome de tratamento “vossa mercê”.

A sílaba tônica de vossa é “vos”; a sílaba tônica de mercê é “cê”.

- Você consegue explicar como a palavra “você” foi formada?

A palavra “você” foi formada a partir da junção das sílabas tônicas da forma de tratamento “vossa mercê”.

Professor, por isso, muitas gramáticas insistem em classificar “você” como uma forma de tratamento e não como um pronome pessoal. De fato, ele tem origem no contexto de forma de tratamento, mas, ao longo do tempo, isso se alterou significativamente e “você” passou pelo que chamamos de processo de gramaticalização, sendo alçado à condição de pronome pessoal.

c) No quadro dos pronomes pessoais, classificamos “você” como um pronome de 2ª pessoa (com quem se fala). Entretanto, quando usamos “você”, flexionamos o verbo na 3ª pessoa. Observe: “Você é a minha melhor amiga”.

- Explique por que isso ocorre.



Para explicar, considere: como a palavra “você” foi formada e que, quando são usadas formas de tratamento, como “Vossa Alteza” e “Vossa Mercê”, por exemplo, os verbos são flexionados na terceira pessoa.

Nós flexionamos o verbo na 3ª pessoa, quando usamos “você” porque a origem de “você” é como forma de tratamento e, quando usamos formas de tratamento, flexionamos o verbo na terceira pessoa.

Assistir a palestras – outra estratégia para obter informações

Práticas de linguagem: Oralidade

1.2.3.4.5.6. (EF67LP24)

1. Escolha, com a ajuda dos colegas, um tópico relacionado à temática do meio ambiente. Professor, seria interessante que os alunos escolhessem questões ambientais que afetem localmente sua região. Pode ser a poluição de um rio, o desmatamento, a caça ou a pesca predatória de animais etc.
2. Com a ajuda do professor, a turma vai convidar uma pessoa para fazer uma palestra sobre o assunto escolhido.
3. Antes da palestra, você vai participar de um ensaio, para se tornar um ouvinte ativo! Seu professor vai fazer uma minipalestra sobre como transformar a fala do palestrante em informações úteis. Professor, as próximas subseções também devem ser realizadas antes da palestra com o convidado. O produto final da seção *Encerrando a conversa* é a elaboração de um resumo. Portanto, a data agendada para a palestra deve ser programada levando em conta o seu planejamento.
4. Feche o livro e pegue o caderno para fazer anotações! Professor, há partes da “minipalestra” que estão disponíveis apenas para você. São, em tese, as partes que não são fundamentais e, portanto, não devem ser selecionadas, pelos alunos, como conceitos-chave. Você pode começar sua fala assim:

“O que todo mundo quer é aprender a fazer ótimos resumos das palestras às quais assiste sem ter que ficar anotando tudo que o palestrante fala. Aqui vão algumas instruções importantes”.

Depois dessa rápida introdução, apresente o primeiro “slide”.

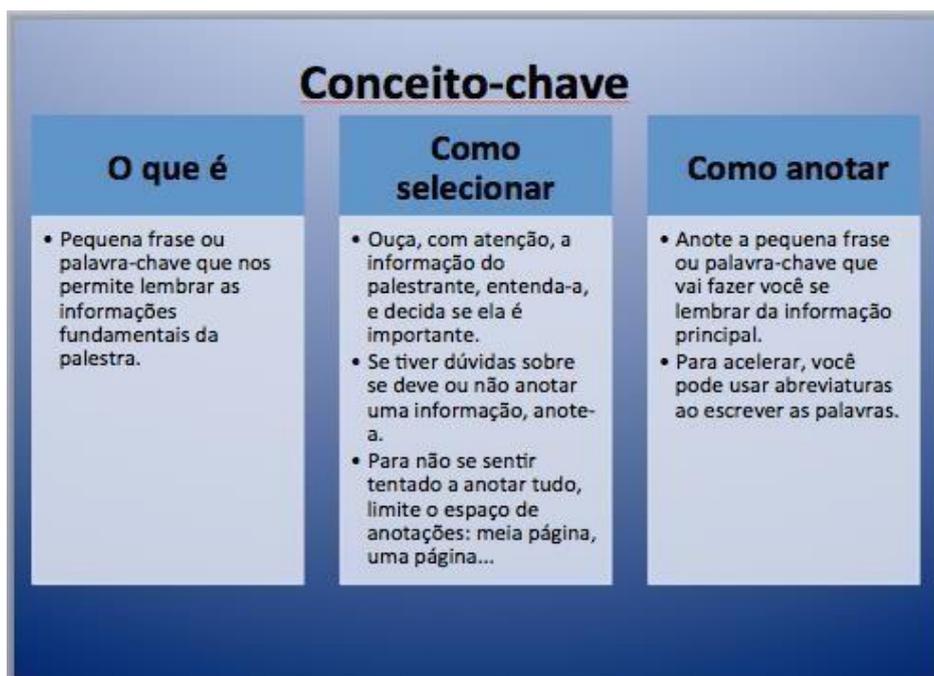
5. Minipalestra: Como obter informações assistindo a palestras. Confira sempre que for assistir a uma palestra.



Professor, depois de apresentar as informações do primeiro “slide”, comente:

“Prestar atenção é fundamental; você não deve se distrair em conversas paralelas. Selecionar e anotar conceitos-chave vão ajudá-lo a manter a atenção na palestra. Agindo assim, você vai conseguir relacionar bem os conceitos-chave na hora de fazer o resumo”.

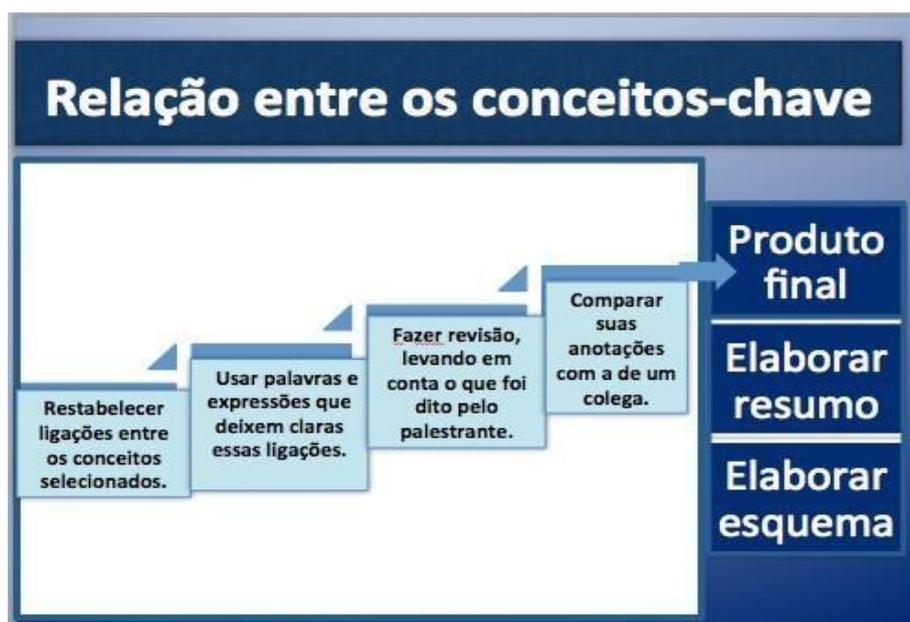
Essa parte traz informações adicionais e não as anotar não vai prejudicar a informação fundamental. Agora, passe à apresentação do próximo “slide”.



Professor, depois de apresentar as informações do segundo “slide”, comente:

“Alguns de vocês podem estar se perguntando: ‘será que uma frase curta ou uma única palavra vai ser suficiente para a gente se lembrar da informação principal?’; vocês podem ficar tranquilos, pois, geralmente, é suficiente. Outra coisa que pode estar preocupando alguns de vocês é: ‘será que vai dar tempo de ouvir a informação, entendê-la e anotá-la?’; vai sim, pois nosso cérebro é muito poderoso. No começo, até que você pegue o jeito, haverá muitas dúvidas se se deve ou não anotar uma determinada informação; como já dissemos, na dúvida, anote! Como já assinalamos, procurar os conceitos-chave vai ajudar você a prestar atenção, pois vai deixar seu cérebro em estado de alerta. Se se decidir por usar abreviaturas, cuidado para não anotar de um jeito que, depois, nem você mesmo vai entender”.

Essa parte também traz informações adicionais e não as anotar não vai prejudicar a informação fundamental.



Professor, depois de apresentar as informações do terceiro “slide”, comente:

“Não se engane: o produto final só será bem sucedido se o processo todo for bem realizado. Em outras palavras, o resumo e o esquema só serão úteis se você tiver prestado atenção à palestra, tiver anotado os conceitos-chave e tiver feito a relação entre esses conceitos”.

Essa parte é dedicada ao fechamento da palestra, portanto, ela não traz informações novas, por isso, também não precisa ser anotada.

6. Agora, você vai avaliar suas anotações, respondendo, oralmente, às perguntas: **As respostas a essas perguntas estão nos “slides”.**

- Quais são as três coisas necessárias para obter informações em uma palestra?
- O que é um conceito-chave? Como selecionar conceitos-chave?
- Por que o ato de selecionar conceitos-chave pode ajudá-lo a prestar mais atenção à palestra?
- Quais ações devem ser realizadas para se estabelecerem relações entre os conceitos-chave?

Professor, a correção de atividades pode ser um momento bastante oportuno para o desenvolvimento da competência oral dos alunos, tanto na dimensão da fala como na dimensão da escuta. Mas, para que esse momento seja, de fato, uma oportunidade para os alunos desenvolverem a oralidade nas duas dimensões, é necessário que nós, professores, saibamos conduzir a correção. De pouco adianta, durante a correção, pedirmos a um aluno para responder a uma questão e, em seguida, passar o turno de fala a outro aluno para que este responda à mesma atividade. Se fizermos assim, o diálogo acontece tão somente entre o professor e um aluno, por vez. Os momentos de correção se transformam, nessa

perspectiva, efetivamente, em momentos de chamar a atenção dos alunos, com o professor pedindo recorrentemente “silêncio” e repetindo que “enquanto um fala os outros devem escutar com atenção”. Por força da própria cultura escolar, como os alunos não reconhecem no colega alguém que pode ter algo importante para dizer, a tendência é que, enquanto um responde, os outros se envolvam em conversas paralelas. Para resolver esse problema, você, professor, pode conduzir a correção, adotando procedimentos metodológicos diferentes: depois de fazer uma pergunta a um primeiro aluno, pergunte a outro se ele concorda com o que o colega disse, pode pedir a esse segundo aluno que diga por que concorda ou por que discorda do colega; depois, pode passar o turno de fala a um terceiro aluno, pedindo a este que responda com qual dos dois colegas concorda. Com esse procedimento, os alunos vão aprendendo, aos poucos, que, para participar da discussão, é preciso ouvir, com atenção, quem está falando. É claro que, até que os alunos compreendam essa lógica – de ouvir com atenção, para se posicionar sobre o que o outro falou –, que precisa ser ensinada, leva algum tempo. Enquanto a turma não se acostumar com essa outra prática, é provável que, ao ser solicitado a se manifestar sobre o que um colega disse, os alunos respondam que “eu não tava prestando atenção” ou “eu não ouvi”. A recomendação é que o professor não perca tempo com coisas do tipo “não ouviu porque estava conversando”, mas que reaja propositivamente. O que está sendo chamado de reação propositiva é o professor pedir ao primeiro aluno que, “por favor, repita para o colega o que você disse”. Com esse procedimento, relativamente simples, a conversa deixa de ser entre um aluno e o professor apenas, estendendo-se à turma como um todo, pois, como os alunos não sabem quem vai ser convidado a se posicionar a respeito da resposta do colega, todos se veem forçados a prestar atenção – é o que chamamos de interação em rede na sala de aula.

Resumo de palestra – os cuidados com o conteúdo, as convenções da escrita e a gramática

Práticas de linguagem: Análise linguística/semiótica; Produção de textos (EF67LP32) (EF67LP22) (EF67LP36) (EF67LP33)

Você aprendeu que depois que assistem a uma palestra, as pessoas costumam fazer um resumo, para “guardarem” as informações principais. O resumo a seguir foi escrito por um aluno do 6º ano depois de assistir a uma palestra sobre problemas ambientais.

O meio ambiente

A natureza é muito boa pra nós. A natureza precisa conservar, sem ela a gente morre. Não pode jogá lixo na água, não pode colocá fogo nas florestas, não pode matá os animais. Hoje até as águas do subterâneo poluem. O Brasil tem muita água no subterâneo. O aquífero Guarani por exemplo é o segundo maior do mundo. O aquífero Guarani é tão grandí vai do Brasil até na Argentina, no Uruguai e no Paraguai.

Professor, sugerimos que esta subseção seja toda desenvolvida com a sua participação. Recomendamos que você divida o quadro ao meio. Os procedimentos metodológicos são apresentados para cada item.

1. Inicialmente, vamos analisar as informações do texto e a forma como elas foram organizadas.

- a) O autor do resumo parece bem informado ou mal sobre o assunto? Converse com os colegas. **O autor do texto parece bem informado: ele fala sobre a importância da natureza, o que devemos fazer para preservá-la, ao falar da poluição das águas, cita o aquífero Guarani, segundo maior do mundo.**
- b) O resumo fala de três coisas sobre o assunto meio ambiente: a importância da natureza, o que deve ser feito para preservar a natureza, o problema da poluição das águas.
 - Só que essas informações estão todas juntas e misturadas. Qual a sua sugestão para resolver essa confusão? Fale para o professor. **Anote, de um lado do quadro, o texto, conforme as sugestões dos alunos. A expectativa é que os alunos sugiram que cada coisa, ou tópico, seja separada em um parágrafo. Caso algum aluno aponte problemas de ortografia no texto, informe que esses problemas serão resolvidos mais à frente. A próxima subseção vai trabalhar com os aspectos ortográficos.**

2. Agora, vamos analisar a clareza do texto e o que pode ser feito para deixá-lo mais atraente para o leitor. Vamos fazer isso por partes.

Parte I

A natureza é muito boa pra nós. A natureza precisa conservar, sem ela a gente morre.

- a) A parte I é composta por três declarações. Quais são elas?

Professor, à medida que os alunos forem falando, separe por / (barra) no quadro as declarações, como no exemplo: **A natureza é muito boa pra nós. / A natureza precisa conservar, / sem ela a gente morre.**

- b) A segunda declaração apresenta um problema. Identifique-o e tente resolvê-lo.

Professor, caso os alunos não apontem o problema, pergunte: **“É a natureza que precisa conservar alguma coisa, ou a natureza precisa ser conservada?”**. Depois da participação dos alunos, reescreva, do outro lado do quadro, a parte I, que passa a ter a seguinte configuração: **“A natureza é muito boa pra nós. A natureza precisa ser conservada, sem ela a gente morre”**. Por enquanto, faça com que os alunos foquem a atenção apenas nesse problema. A proposta é que os problemas sejam resolvidos um a um. Fizemos a opção,

por, nesse momento, não fazemos uso da metalinguagem, falando em voz ativa e voz passiva.

- c) Existe uma relação entre a primeira e a segunda declaração. Escolha entre as expressões do quadro a mais adequada para fazer a ligação entre as duas declarações:

e	–	mas	–	por isso	–	portanto
---	---	-----	---	----------	---	----------

Professor, teste todas as sugestões dos alunos. O “mas” causa uma incoerência, pois as declarações “A natureza é muito boa pra nós” e “A natureza precisa ser conservada” não são contrárias entre si. O “e” é possível, mas não é a melhor opção, pois sugere uma relação fraca, apenas de adição, entre as duas declarações. As expressões “por isso” e “portanto” são as mais indicadas, pois expressam ideias de consequência e conclusão: Por que a natureza precisa ser conservada? Porque a natureza é muito boa pra nós.

Faça as alterações no quadro, para que os alunos vejam o texto se transformar: “A natureza é muito boa pra nós, por isso (portanto) a natureza precisa ser conservada, sem ela a gente morre”.

- d) O foco da atenção, agora, são as repetições desnecessárias. Observe:

A natureza é muito boa pra nós, por isso (portanto) <u>a natureza</u> precisa ser conservada, sem ela a gente morre.
--

- O que você sugere para resolver o problema da repetição da palavra grifada?

Professor, há duas possibilidades simples: a substituição da expressão “a natureza” pelo pronome “ela” ou deixar o lugar vazio. Caso os alunos sugeriram o pronome “ela”, escreva no quadro e leia em voz alta para que eles percebam que foi criado um novo problema. Agora, a repetição do pronome “ela”: A natureza é muito boa pra nós, por isso (portanto) ela precisa ser conservada, sem ela a gente morre.

- e) Agora, nós vamos ver que nem sempre a repetição é um problema. Compare essas duas formas de escrita.

A natureza é muito boa pra nós, por isso (portanto) precisa ser conservada, sem ela a gente morre.
--

A natureza é muito boa pra nós, por isso (portanto) ela precisa ser conservada, sem a natureza a gente morre.

- Em qual das duas formas se dá mais destaque à ideia de que sem a natureza a gente morre: na primeira ou na segunda? Explique sua escolha.

Professor, esse é um ótimo momento para mostrar que nem sempre a repetição é um problema. A repetição, nesse caso, enfatiza a importância da natureza, o que é positivo para o texto. Registre no quadro a segunda opção.

f) A declaração “sem a natureza a gente morre” tem um sentido muito forte e é importante no texto. Compare estas três formas de escrita.

A natureza é muito boa pra nós, por isso (portanto) ela precisa ser conservada, sem a natureza a gente morre.

A natureza é muito boa pra nós, por isso (portanto) ela precisa ser conservada. Sem a natureza a gente morre.

A natureza é muito boa pra nós, por isso (portanto) ela precisa ser conservada. Sem a natureza a gente morre!

- Em qual delas essa declaração é mais destacada e mais enfatizada? Explique.

Professor, uma estratégia para destacar uma expressão em um texto é isolá-la das demais. Para isso, a pontuação é um ótimo recurso: a vírgula isola menos do que o ponto e vírgula que, por sua vez, isola menos do que o ponto. O uso do ponto de exclamação é um recurso para enfatizar uma afirmação. Registre, no quadro, a terceira opção.

2. Agora, vamos analisar a parte II do resumo, que traz informações sobre o que deve ser feito para preservar a natureza.

Não pode jogá lixo na água, não pode colocá fogo nas florestas, não pode matá os animais.

a) Uma forma de tratar bem o leitor é anunciar no início do parágrafo o que vai ser abordado nesse parágrafo.

- Qual expressão você sugere para iniciar esse parágrafo do texto?

Professor, caso os alunos não sugiram uma boa introdução, insista, perguntando “não jogar lixo na água, não colocar fogo nas florestas, não matar os animais, são as coisas que a gente deve fazer para quê?”. A expectativa é que eles sugiram uma introdução do tipo “Para preservar a natureza” ou “Para conservar a natureza”. Depois da sugestão dos alunos, copie no quadro: “Para conservar (preservar) a natureza, não pode jogá lixo na água, não pode colocá fogo nas florestas, não pode matá os animais”, mantendo os problemas ortográficos, pois eles não são o foco nesse momento.

b) Compare estas duas formas de escrita.

Para conservar (preservar) a natureza, não pode jogá lixo na água, não pode colocá fogo nas florestas, não pode matá os animais.

Para conservar (preservar) a natureza, não pode jogá lixo na água, colocá fogo nas florestas, matá os animais.

- Em qual delas se reforça mais a ideia do que não pode ser feito se quisermos preservar a natureza? Explique.

Professor, esse é mais um exemplo de que a repetição pode ser usada para produzir um efeito de sentido. Ao se repetir a expressão “não pode”, reforça-se o que é proibido caso queiramos preservar a natureza. Por isso, nesse texto, a primeira escrita é a melhor.

3. Agora, vamos juntar as duas partes reescritas.

A natureza é muito boa pra nós, por isso (portanto) ela precisa ser conservada. Sem a natureza a gente morre!
Para conservar (preservar) a natureza, não pode jogá lixo na água, não pode colocá fogo nas florestas, não pode matá os animais.

a) A expressão grifada foi repetida desnecessariamente. Compare estas duas formas.

A natureza é muito boa pra nós, por isso (portanto) ela precisa ser conservada. Sem a natureza a gente morre!
Para conservá-la (preservá-la), não pode jogá lixo na água, não pode colocá fogo nas florestas, não pode matá os animais.

A natureza é muito boa pra nós, por isso (portanto) ela precisa ser conservada. Sem a natureza a gente morre!
Para conservar ela (preservar ela), não pode jogá lixo na água, não pode colocá fogo nas florestas, não pode matá os animais.

- Qual das duas formas está de acordo com as regras de uso do pronome da língua urbana de prestígio?

Os pronomes pessoais retos e oblíquos foram nomeados anteriormente, portanto fique à vontade para usar a metalinguagem. O pronome pessoal reto “ela” só pode ser usado, de acordo com as regras da língua urbana de prestígio, na posição de sujeito; na posição de objeto, usa-se o pronome pessoal oblíquo, no caso, “-la”. É importante que, na discussão, o encaminhamento não seja para uma forma certa e a outra errada, mas para uma forma que está de acordo com as regras da língua urbana de prestígio. Esse é um encaminhamento que ajuda a combater o preconceito linguístico. Copie no quadro as alterações.

4. Chegamos à parte III do texto. Você vai reescrevê-la, no caderno, individualmente.

Hoje até as águas do subterrâneo poluem. O Brasil tem muita água no subterrâneo. O aquífero Guarani por exemplo é o segundo maior do mundo. O aquífero Guarani é tão grande vai do Brasil até na Argentina, no Uruguai e no Paraguai.

 **Atenção!** A parte III tem problemas muito parecidos com os que você corrigiu nas partes I e II.

Professor, a expectativa é de que os alunos deem conta de reescrever essa parte com mais autonomia. Na correção, deixe que eles apresentem suas sugestões, justificando-as. Segue uma proposta de reescrita: “Hoje até as águas do subterrâneo estão poluídas. O Brasil tem muita água no subterrâneo. O aquífero Guarani, por exemplo, é muito grande, o segundo maior do mundo. Ele ocupa parte do subsolo do Brasil, da Argentina, do Uruguai e do Paraguai.” Peça aos alunos para copiarem o resumo no caderno, com os erros de ortografia. Explique que os erros serão corrigidos mais à frente.

5. Observe as palavras do quadro.

colocar – jogar – trazer – fazer – pedir – subir

a) O que elas têm em comum? **Todas são verbos no infinitivo.**

b) Algumas pessoas escrevem essas palavras assim: colocá – jogá – trazê – fazê – pedi – subi.

• Por que você acha que isso acontece?

 **Pronunciá-las em voz alta pode ajudar a responder.**

Porque, ao pronunciá-las, geralmente, não falamos o “r” final, e há uma tendência de escrevermos como falamos.

c) Escreva as frases que seu professor vai ditar.

Professor, dite as seguintes frases: “Para saltar como atletas olímpicos, é preciso treinar muito.” e “Para ter uma vida saudável, é preciso comer muitas frutas e beber muita água.” Na correção, você pode convidar um aluno para escrever as frases no quadro e explicar por que escreveu de determinada forma.

d) Complete as frases no caderno.

Eu subi o morro até o topo. Subir morro é uma tarefa árdua.

Eu pedi dinheiro ao meu pai. Pedir dinheiro a ele é duro.

- Converse com os colegas e o professor e tente explicar por que as palavras grifadas estão escritas de forma diferente.

Porque “subi” e “pedi” estão no passado, e “subir” e “pedir” estão no infinitivo.

e) A que conclusão você chegou depois de fazer as atividades da questão 1?

Todos os verbos no infinitivo têm a letra “R” no final.

6. Leia em voz alta as palavras do quadro.

aranha – arranha caro – carro muro – murro encera – encerra
--

a) Em todas as palavras, as letras “R” estão

- entre uma vogal e uma consoante.
- entre duas vogais. **X**

b) Converse com os colegas e o professor:

- Em quais palavras o som representado pela letra “R”entre vogais é mais forte?
- O que foi feito para se conseguir esse som mais forte?
- Na escrita, como ele é representado?

Nas palavras **carro, murro e encerra**, o som do **r** é forte; nas palavras **caro, muro e encera** o som do **r** é fraco. Professor, para realização da atividade, primeiro, peça aos alunos que falem as palavras em voz alta. É importante que eles construam um critério de diferenciação desses sons com base na própria percepção, de modo que a classificação faça sentido para eles – em vez de “forte” e “fraco”, a nomenclatura pode ser “soprado” e “tremido”, por exemplo. Essa classificação pode mudar em função da variação linguística. Para se conseguir o som mais forte ou soprado, foram usadas duas letras “r”.

c) Com a turma e o professor, escreva uma regra para explicar como usar a letra “R” entre vogais.

Possibilidade de resposta: Para escrever palavras com som de **r** forte ou soprado entre vogais, usamos **rr**. Para escrever palavras com som de **r** fraco ou tremido entre vogais, usamos apenas uma letra **r**.

7. Agora que você está preparado, faça, no caderno, a correção ortográfica do resumo.

A natureza é muito boa pra nós, por isso (portanto) ela precisa ser conservada. Sem a natureza a gente morre!
 Para conservá-la (preservá-la), não pode jogá lixo na água, não pode colocá fogo nas florestas, não pode matá os animais.
 Hoje até as águas do subterâneo estão poluídas. O Brasil tem muita água no subterâneo. O aquífero Guarani, por exemplo, é muito grandi, o segundo maior do mundo. Ele ocupa parte do subsolo do Brasil, da Argentina, do Uruguai e do Paraguai.

Jogá = jogar, colocá = colocar, matá = matar, subterâneo = subterrâneo, grandi = grande.

O que isso tem a ver com aquilo? Geografia e Língua Portuguesa

Práticas de linguagem: Produção de texto
(LP69LP35)

1. Leia o texto informativo a seguir.

Aquífero Guarani

O aquífero Guarani foi descoberto pelo geólogo uruguaio Danilo Anton, em 1996. Ele recebeu esse nome em homenagem ao povo Guarani, que, até a chegada dos colonizadores europeus, ocupava grande parte do território do aquífero.



Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Aqu%C3%ADfero_Guarani

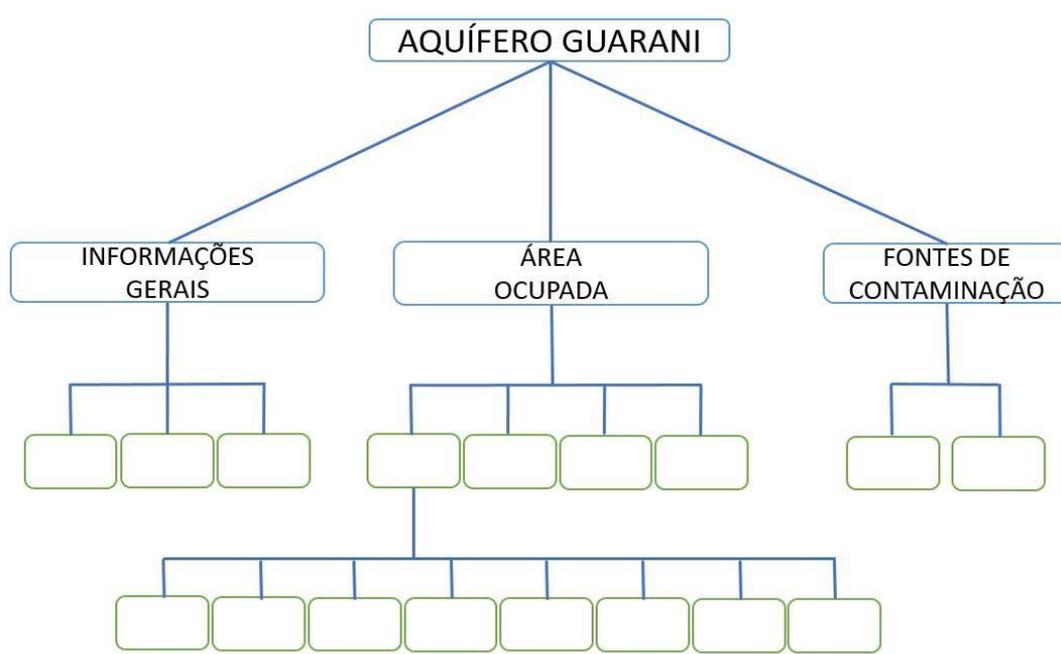
A maior parte, 840.000 km² da área ocupada pelo aquífero está no subsolo brasileiro. O restante se distribui entre a Argentina (255.000 km²), Uruguai (58.500 km²) e Paraguai (58.500 km²). No Brasil, está presente no subsolo dos seguintes estados: Goiás (GO), Mato Grosso (MT), Mato-Grosso do Sul (MS), Minas Gerais (MG), São Paulo (SP), Paraná (PR), Rio Grande do Sul (RS) e Santa Catarina (SC).

Apesar da importância do Aquífero Guarani, as atividades humanas, sobretudo as industriais e agrícolas, têm provocado a contaminação da água. Os maiores vilões desse

processo são o agrotóxico utilizado na agricultura e o vinhoto (resíduo da destilação fracionada da cana-de-açúcar), que atingem o reservatório.

(Texto didático elaborado pelas pesquisadoras e pelas professoras).

2. Preencha o organograma para ter um esquema do texto. Para preencher, desenhe o organograma no caderno ou no computador.



 Estas dicas podem ajudar no preenchimento:

- Cada tópico superior (informações gerais, área ocupada, fontes de contaminação) corresponde a um parágrafo do texto.
- Pelas “caixas” do organograma, o 1º parágrafo tem três elementos principais, o 2º tem quatro e o 3º tem dois.
- Siglas podem ser usadas no esquema.

Informações gerais: Quem descobriu: Danilo Anton; Quando: 1996; Origem do nome: homenagem ao povo Guarani.

Área ocupada: Brasil: 840.000 Km²; Argentina: 255.000 Km²; Uruguai: 58.500 Km²; Paraguai: 58.500 Km². / Brasil: GO, MT, MS, MG, SP, PR, RS, SC. **Fontes de contaminação:** industriais; agrícolas.

Encerrando a conversa

Práticas de linguagem: Oralidade
(EF67LP24)

Você vai desembarcar no planeta Terra, que precisa muito do seu cuidado e de sua proteção.



Disponível em: <http://paroquiadasaude.com/noticias-da-paroquia/1-de-setembro-jornada-mundial-de-oracao-pela-protecao-da-criacao-instituida-pelo-papa-francisco/>

Professor, as duas primeiras subseções precisam ser feitas na aula anterior ao dia da realização da palestra. A terceira subseção, escrita do resumo, só pode ser realizada posteriormente à palestra. O ideal é que a escrita do resumo aconteça na primeira aula depois da realização da palestra. Depois, os alunos devem ler seus resumos para os colegas, para avaliar se precisam acrescentar alguma informação. Só então deverão mostrar os resumos para familiares e amigos.

Definindo o projeto de comunicação

Projeto de comunicação	
Gênero	Resumo
Situação	A turma vai assistir a uma palestra sobre meio ambiente e cada aluno vai elaborar um resumo para apresentar aos familiares e amigos informações importantes sobre esse assunto que é vital para todos.
Tema	Meio ambiente.
Objetivo	Transmitir para familiares e amigos informações importantes sobre o meio ambiente.

Quem é você	Um adolescente que se preocupa com os problemas ambientais.
Para quem	Familiares e amigos.
Tipo de produção	Cada aluno escreve seu resumo.

Assistindo à palestra

1. Amanhã é o dia da palestra. Você já sabe, mas não custa relembrar: muita atenção, papel e caneta na mão, anotações dos conceitos-chave.
2. Outros detalhes importantes: nem pense em chegar atrasado, nem se levantar durante a palestra para ir ao banheiro ou tomar água. Faça tudo o que for necessário com antecedência para não perder nada!
3. Algumas imagens para lembrá-lo da importância da palestra.



Disponível em: <http://www.difusoraourofino.com.br/noticia.php?title=quem-jogar-lixo-no-rio-vai-responderporcrime-ambiental>



Disponível em: <https://ambientedomeio.com/2008/10/18/operacao-do-ibama-impede-queimada-em-parquenacional-da-amazonia/>



Disponível em: <http://g1.globo.com/rio-dejaneiro/olimpiadas/rio2016/noticia/2016/03/tartaruga-de-200-kgaparece-morta-na-praia-do-leblonrio.html>

- Releia o resumo trabalhado na seção “Papo reto”.

A natureza é muito boa pra nós, por isso ela precisa ser conservada. Sem a natureza a gente morre!

Para conservá-la, não pode jogá lixo na água, não pode colocá fogo nas florestas, não pode matá os animais.

Hoje até as águas do subterrâneo estão poluídas. O Brasil tem muita água no subterrâneo. O aquífero Guarani, por exemplo, é muito grande, o segundo maior do mundo. Ele ocupa parte do subsolo do Brasil, da Argentina, do Uruguai e do Paraguai.

- Converse com o professor e os colegas: como podemos relacionar as imagens ao resumo? **As imagens ilustram as coisas que fazemos e que destroem a natureza: jogar lixo nos rios, colocar fogo em florestas, matar os animais. No resumo, o aluno destaca que essas são as coisas que não podemos fazer se quisermos preservar a natureza.**

Elaborando e divulgando o resumo

1. Para elaborar o seu resumo, retome os conceitos-chave da palestra que você anotou.
2. Restabeleça as ligações entre os conceitos-chave, usando palavras e expressões que deixem claras, para os leitores, essas ligações.
3. Faça a revisão do seu resumo, comparando-o com os resumos de outros colegas.
4. Revisão feita, leve seu resumo para casa e mostre-o aos familiares e amigos. Converse com eles sobre a importância de se preservar o meio ambiente.



Disponível em: <http://blogomeioambienteagradece.blogspot.com.br>

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Professores, esperamos que este caderno seja um recurso didático adicional na sua sala de aula. As propostas de atividades aqui descritas não estão prontas e acabadas: elas podem e devem ser aprimoradas e articuladas com o desenvolvimento de outros conteúdos em classe. Portanto, desejamos que este produto educacional lhe seja útil e sirva de inspiração na busca de novas possibilidades para o trabalho com a língua(gem), de forma criativa e significativa para você e para os alunos.

Cordialmente, as autoras!

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (versão final). Brasília: MEC, 2017.

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 14 abr. 2020.

BAKHTIN, Mikhail. Gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

ROJO, Roxane. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 105- 107.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.