

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Bruna Bandeira de Mello Santos

A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO MÉDIO: Ressignificando os conhecimentos
linguísticos

Recife
2017

BRUNA BANDEIRA DE MELLO SANTOS

A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO MÉDIO: Resignificando os conhecimentos
linguísticos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Linguística.

Orientadora: Prof. Dra. Elizabeth Marcuschi

Recife
2017

Catálogo na fonte
Bibliotecário Jonas Lucas Vieira, CRB4-1204

S237p Santos, Bruna Bandeira de Mello
A prática docente no ensino médio: ressignificando os conhecimentos
linguísticos Bruna Bandeira de Mello Santos. – Recife, 2017.
440 f.: il., fig.

Orientadora: Elizabeth Marcuschi.
Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de
Artes e Comunicação. Letras, 2017.

Inclui referências, apêndices e anexos.

1. Conhecimentos linguísticos. 2. Análise linguística. 3. Prática docente.
4. Ressignificações. I. Marcuschi, Elizabeth (Orientadora). II. Título.

410 CDD (22.ed.)

UFPE (CAC 2017-149)

BRUNA BANDEIRA DE MELLO SANTOS

**A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO MÉDIO: Ressignificando os
Conhecimentos Linguísticos**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco como requisito para a obtenção do Grau de Mestre em LINGUÍSTICA em 14/3/2017.

DISSERTAÇÃO APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Elizabeth Marcuschi
Orientadora – LETRAS - UFPE

Prof^a. Dr^a. Suzana Leite Cortez
LETRAS - UFPE

Prof. Dr. Gustavo Henrique da Silva Lima
LETRAS - UFRPE

Recife
2017

AGRADECIMENTOS

À professora Beth Mascuschi, pelo olhar perspicaz e paciente, pelas preciosas colaborações a esta pesquisa, pela proposição do desafio em trabalhar com a metodologia da autoconfrontação e, especialmente, por acreditar no meu potencial.

Ao professor Clecio Bunzen, pela disposição e apoio a este trabalho, pela indicação de leituras valiosas e pelo modelo exemplar de professor comprometido com a melhoria do ensino de Língua Portuguesa.

À professora Suzana Cortez, pela leitura atenta e pelas inúmeras contribuições a esta pesquisa durante a qualificação.

Aos professores colaboradores, pela abertura e bela recepção que demonstraram a esta pesquisa, pela coragem em participar do processo de autoconfrontação e pelos muitos ensinamentos que me proporcionaram.

A todos os meus professores da Pós-Graduação em Letras da UFPE, por terem, cada um a seu modo, contribuído com seus pontos de vista para eu ampliar o meu.

À minha mãe, pela eterna confiança depositada em mim, pelo apoio em todos os sentidos e pelo acolhimento com amor a este caminho que escolhi trilhar.

Ao meu pai (*in memoriam*), por todos os ensinamentos que me deixou, em especial o de saber ouvir meus verdadeiros desejos e me deixar guiar por eles... também pelas eternas conversas e aberturas de portas...

Ao meu companheiro, pela escuta paciente, pela compreensão por algumas ausências, mas sobretudo por estar ao meu lado sempre.

À minha irmã, ao meu cunhado e à minha sobrinha, pelo amor confortante, pelo apoio entusiasmado e por todos os momentos de acolhimento.

Ao meu amigo Noel, por ter me emprestado os equipamentos para a filmagem e me dado todo o apoio técnico necessário, sem o qual esta pesquisa não seria possível.

“Todo ponto de vista é a vista de um ponto”

Leonardo Boff

RESUMO

Esta dissertação reflete sobre o atual ensino dos conhecimentos linguísticos (CL), buscando verificar em que medida as propostas teóricas da perspectiva sociointeracionista da linguagem estão sendo postas em prática nas aulas de Língua Portuguesa do ensino médio por professores que afirmam ter conhecimento dessas propostas. Desejamos, assim, verificar se o ensino dos CL tem de fato sido praticado sob a perspectiva da análise linguística (AL), enquanto metodologia de ensino, e como isso tem sido feito. O referencial teórico é composto pelos aportes teórico-metodológicos do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 2012; MACHADO, 2004) e sua interface tanto com os estudos oriundos da didática das línguas (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004) quanto com a metodologia da autoconfrontação (BRASILEIRO, 2011; DOUNIS et al., 2012; DREY, 2008); da Linguística Aplicada (CELANI, 2004; FABRÍCIO, 2006; MOITA LOPES, 2009); e de diversas propostas teóricas voltadas para o ensino dos CL na perspectiva da AL (FRANCHI, 1977, 1987; GERALDI, [1984] 2011, 1997, 2015; TRAVAGLIA, [1996] 2009; POSSENTI, 1996, 2011; PERINI, 1997, 2010; ANTUNES, 2014; SUASSUNA, 1995, 2012; MENDONÇA, 2006; MARCUSCHI, 2008; BEZERRA e REINALDO, 2013). Para cumprir nossos objetivos, acompanhamos e filmamos as aulas de dois professores colaboradores de escolas públicas durante uma unidade e uma sequência didática completa e, depois, realizamos sessões de autoconfrontação simples com eles, a fim de analisar as ressignificações sobre o fazer docente realizadas enquanto refletiam sobre o ensino dos CL. Nosso *corpus* foi, portanto, constituído por conversas preliminares, questionário de perfil profissional, documentos orientadores citados pelos professores colaboradores, diários de campo, gravações das aulas e transcrição das sessões de autoconfrontação. Os resultados do trabalho interpretado evidenciaram que a maioria das ressignificações de ambos os professores foram atribuídas às necessidades de aprendizagem dos alunos, seguidas das atribuídas à realidade da sala de aula, o que sugere que os docentes elaboram uma expectativa das necessidades a serem desenvolvidas no que concerne aos CL e, baseados nela, procuram agir didaticamente, levando em conta, cada um a seu modo, a realidade da sala de aula. Outras ressignificações também apareceram em menor número, como as atribuídas ao planejamento, ao atendimento da perspectiva sociointeracionista e à avaliação da própria prática docente. Com relação aos trabalhos realizado e real, consideramos que a prática de um dos docentes pode ser considerada

parcialmente apoiada na perspectiva da AL, enquanto a do outro, totalmente apoiada nessa perspectiva, pode elucidar como os CL devem ser tratados usando a metodologia da AL.

Palavras-chave: Conhecimentos linguísticos. Análise linguística. Prática docente. Resignificações.

RESUMEN

Esta disertación refleja sobre la actual enseñanza de los conocimientos lingüísticos (CL), con el fin de verificar en qué medida las propuestas teóricas de la perspectiva socio-interaccionista del lenguaje son puestas en práctica en clases de Lengua Portuguesa del nivel medio de enseñanza por profesores que afirman tener conocimiento de esas propuestas. Deseamos, de esa forma, verificar si de hecho se practica la enseñanza de los CL bajo la perspectiva del análisis lingüístico (AL), como metodología de enseñanza, y de qué modo se lo hace. El referencial teórico está compuesto de los aportes teórico-metodológicos del interaccionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 2012; MACHADO, 2004) y su interfaz con los estudios oriundos de la didáctica de las lenguas (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004) y con la metodología de autoconfrontación (BRASILEIRO, 2011; DOUNIS et al., 2012; DREY, 2008); de la Lingüística Aplicada (CELANI, 2004; FABRÍCIO, 2006; MOITA LOPES, 2009); y de diversas propuestas teóricas direccionadas a la enseñanza de los CL bajo la perspectiva del AL (FRANCHI, 1977, 1987; GERALDI, [1984] 2011, 1997, 2015; TRAVAGLIA, [1996] 2009; POSSENTI, 1996, 2011; PERINI, 1997, 2010; ANTUNES, 2014; SUASSUNA, 1995, 2012; MENDONÇA, 2006; MARCUSCHI, 2008; BEZERRA e REINALDO, 2013). Para cumplir nuestros objetivos, acompañamos y filmamos las clases de dos profesores colaboradores de escuelas públicas durante una unidad y una secuencia didáctica completa y luego realizamos sesiones de autoconfrontación simple con ellos, a fin de analizar las resignificaciones sobre el hacer docente realizadas mientras reflejaban sobre la enseñanza de los CL. Nuestro *corpus*, por tanto, se constituye de conversas preliminares, encuesta de perfil profesional, documentos orientadores citados por los profesores colaboradores, diarios de campo, grabaciones en clases y transcripción de las sesiones de autoconfrontación. Los resultados del trabajo interpretado evidenciaron que la mayoría de las resignificaciones de ambos profesores se atribuye a las necesidades de aprendizaje de los alumnos, seguidas de las atribuidas a la realidad de aula, lo que sugiere que los docentes elaboran una expectativa de las necesidades para desarrollar en los alumnos en relación a los CL y, con base en ellas, buscan actuar didácticamente, teniendo en cuenta, cada uno a su modo, la realidad de aula. Otras resignificações también surgieron en menor número, como las atribuidas al planeamiento, al atendimento de la perspectiva sociointeraccionista y a la evaluación de la propia práctica docente. Con relación a los trabajos realizado y real, entendemos que la práctica de uno de los dos profesores puede considerarse parcialmente apoyada en la

perspectiva del AL, mientras que la del otro, totalmente apoyada en esa perspectiva, puede elucidar como los CL deben ser tratados con base en la metodología del AL.

Palabras-clave: Conocimientos lingüísticos. Análisis lingüístico. Práctica docente. Resignificaciones.

LISTA DE APÊNDICES

1. Outras ressignificações ocorridas na primeira sessão de autoconfrontação simples com a professora Pâmela
2. Outras ressignificações ocorridas na segunda sessão de autoconfrontação simples com a professora Pâmela
3. Outras ressignificações ocorridas na terceira sessão de autoconfrontação simples com a professora Pâmela
4. Outras ressignificações ocorridas na quarta sessão de autoconfrontação simples com a professora Pâmela
5. Outras ressignificações ocorridas na primeira sessão de autoconfrontação simples com o professor Nicolas
6. Outras ressignificações ocorridas na segunda sessão de autoconfrontação simples com o professor Nicolas
7. Outras ressignificações ocorridas na terceira sessão de autoconfrontação simples com o professor Nicolas
8. Outras ressignificações ocorridas na quarta sessão de autoconfrontação simples com o professor Nicolas
9. Roteiro das sessões de autoconfrontação com a professora Pâmela
10. Roteiro das sessões de autoconfrontação com o professor Nicolas

LISTA DE ANEXOS

1. Parecer Consubstanciado de aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética da UFPE
2. Carta de Anuência da Erem Dom Vital
3. Carta de Anuência do CAP/UFPE
4. Termo de Consentimento Livre e Consentido (TCLE)
5. Termo de Autorização de Uso de Imagem e Depoimento (TAUID)
6. Questionário de perfil profissional da professora Pâmela
7. Questionário de perfil profissional do professor Nicolas
8. Ficha de exercícios sobre lógica semântica (Professora Pâmela)
9. Ficha de exercícios sobre o uso de vírgulas (Professora Pâmela)
10. Ficha com questões do Enem (Professora Pâmela)
11. Ficha de leitura sobre técnicas redacionais (Professora Pâmela)
12. Ficha de leitura sobre gêneros e tipos textuais (Professora Pâmela)
13. Ficha de exercícios “Para escrever com adequação” (Professora Pâmela)
14. Prova da I Unidade (Professora Pâmela)
15. Caderno de LP do Sistema Seriado de Avaliação (SSA) – 1ª fase de 2016 (Professora Pâmela)
16. Prova de recuperação da I Unidade (Professora Pâmela)
17. Ficha de exercícios sobre gênero e tipo textual (Professor Nicolas)
18. *Slides* sobre gêneros e tipos do discurso (Professor Nicolas)
19. Ficha de atividades de verificação de aprendizagem (Professor Nicolas)
20. Poema *Canção elegíaca*, de Joaquim Cardozo (Professor Nicolas)
21. Ficha/carta para identificação das sequências tipológicas (Professor Nicolas)
22. Conto *As cidades e o desejo 2*, de Italo Calvino (Professor Nicolas)
23. Ficha com a letra da canção *Feijoada completa*, de Chico Buarque (Professor Nicolas)
24. Piada retirada do livro *Os humores da língua*, de Sírio Possenti (Professor Nicolas)
25. Conto *Os olhos de Paola*, de Gabriele Romagnole
26. Conto *O homem que cheirava o futuro*, de Gabriele Romagnole
27. Ficha de leitura e exercícios *Receita para fazer uma galáxia* (Professor Nicolas)
28. Ficha de exercícios sobre o vídeo de Walnice Nogueira Galvão (Professor Nicolas)
29. Ficha de teoria e exercício sobre gêneros textuais de acordo com o meio de produção e a concepção discursiva (Professor Nicolas)
30. Ficha de exercícios de revisão sobre gêneros e tipos (Professor Nicolas)

31. Ficha com redação escolar intitulada *Força intelectual* (Professor Nicolas)
32. Fotos da ficha com a redação escolar comentada pelo professor Nicolas (Professor Nicolas)
33. Ficha de solicitação de redação escolar sobre o tema *A importância dos valores e da legitimidade na construção da sociedade contemporânea* (Professor Nicolas)
34. Ficha sobre parágrafos (Professor Nicolas)
35. Fotos de alguns cartazes sobre VL produzidos pelos alunos da professora Pâmela
36. Fotos do caderno de planos de aula da professora Pâmela e texto original da Matriz Curricular do Saepe
37. Conteúdo programático 3º ano CAp em 2016
38. Regras de transcrição (DIONISIO, 2001)

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	17
2	BREVE HISTÓRICO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL.....	29
2.1	AS ESCOLAS JESUÍTICAS E O PREDOMÍNIO DO LATIM.....	29
2.2	AS REFORMAS POMBALINAS E A OBRIGATORIEDADE DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	31
2.3	O BRASIL IMPÉRIO E A INFLUÊNCIA DO COLÉGIO PEDRO II	33
2.4	A DEMOCRATIZAÇÃO ESCOLAR E A CONSOLIDAÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO DISCIPLINA.....	37
2.5	A DITADURA MILITAR E A LÍNGUA PORTUGUESA COMO INSTRUMENTO A SERVIÇO DA COMUNICAÇÃO.....	40
2.6	A REDEMOCRATIZAÇÃO POLÍTICA E A LÍNGUA PORTUGUESA COMO DISCURSO.....	42
3	ANÁLISE LINGUÍSTICA: EM BUSCA DE UMA MUDANÇA NO ENSINO DOS CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS.....	47
3.1	ANÁLISE LINGUÍSTICA: UM SÓ NOME, TRÊS CONCEITOS.....	47
3.2	ALGUMAS PROPOSTAS DE ANÁLISE LINGUÍSTICA.....	50
3.2.1	Limpando o terreno para a renovação: por um ensino mais criativo.....	50
3.2.2	Repensando a análise linguística: por um novo deslocamento no ensino.....	56
3.2.3	Apoiando a renovação: vários discursos por uma mudança mais consistente...	65
3.3	AS PRINCIPAIS DIFICULDADES.....	97
4	CONTRIBUIÇÕES DA LINGUÍSTICA APLICADA E DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO PARA A SALA DE AULA.	104
4.1	A LINGUÍSTICA APLICADA.....	104
4.1.1	Principais contribuições da Linguística Aplicada para a sala de aula.....	111
4.2	O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO.....	114
4.2.1	Principais contribuições do interacionismo sociodiscursivo para a sala de aula.....	120
4.2.2	Na prática, a sequência didática de Schneuwly e Dolz.....	124

5	O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	130
5.1	SITUANDO A NATUREZA DA PESQUISA.....	131
5.2	O PROCESSO DE GERAÇÃO DE DADOS E CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS</i> DE ANÁLISE.....	134
5.3	A AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES.....	144
5.3.1	As sessões de autoconfrontação simples com os professores colaboradores....	149
5.4	AS CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	151
6	A PRÁTICA DA PROFESSORA PÂMELA.....	153
6.1	CONTEXTUALIZANDO A EREM DOM VITAL E O 2º ANO A.....	154
6.2	O TRABALHO INTERPRETADO: AS RESSIGNIFICAÇÕES DA PROFESSORA PÂMELA.....	155
6.2.1	Primeira sessão de autoconfrontação simples.....	156
6.2.2	Segunda sessão de autoconfrontação simples.....	165
6.2.3	Terceira sessão de autoconfrontação simples.....	173
6.2.4	Quarta sessão de autoconfrontação simples.....	181
6.3	OS TRABALHOS REALIZADO E REAL DA PROFESSORA PÂMELA....	187
7	A PRÁTICA DO PROFESSOR NICOLAS.....	205
7.1	CONTEXTUALIZANDO O CAP E O 3º ANO B.....	206
7.2	O TRABALHO INTERPRETADO: AS RESSIGNIFICAÇÕES DO PROFESSOR NICOLAS.....	208
7.2.1	Primeira sessão de autoconfrontação simples.....	209
7.2.2	Segunda sessão de autoconfrontação simples.....	221
7.2.3	Terceira sessão de autoconfrontação simples.....	229
7.2.4	Quarta sessão de autoconfrontação simples.....	238
7.3	OS TRABALHOS REALIZADO E REAL DO PROFESSOR NICOLAS.....	246
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	275
	REFERÊNCIAS.....	281
	APÊNDICES	286
	APÊNDICE 1.....	287
	APÊNDICE 2.....	290

APÊNDICE 3.....	298
APÊNDICE 4.....	303
APÊNDICE 5.....	305
APÊNDICE 6.....	313
APÊNDICE 7.....	321
APÊNDICE 8.....	335
APÊNCIDE 9.....	350
APÊNDICE 10.....	357
ANEXOS.....	366
ANEXO 1.....	367
ANEXO 2.....	371
ANEXO 3.....	372
ANEXO 4.....	373
ANEXO 5.....	375
ANEXO 6.....	376
ANEXO 7.....	377
ANEXO 8.....	378
ANEXO 9.....	379
ANEXO 10.....	380
ANEXO 11.....	382
ANEXO 12.....	383
ANEXO 13.....	384
ANEXO 14.....	385
ANEXO 15.....	387
ANEXO 16.....	396
ANEXO 17.....	397
ANEXO 18.....	402
ANEXO 19.....	406
ANEXO 20.....	407
ANEXO 21.....	408
ANEXO 22.....	410
ANEXO 23.....	411
ANEXO 24.....	412

ANEXO 25.....	413
ANEXO 26.....	414
ANEXO 27.....	415
ANEXO 28.....	416
ANEXO 29.....	417
ANEXO 30.....	418
ANEXO 31.....	419
ANEXO 32.....	420
ANEXO 33.....	422
ANEXO 34.....	424
ANEXO 35.....	428
ANEXO 36.....	431
ANEXO 37.....	438
ANEXO 38.....	441

“Não sou nada.
Nunca serei nada.
Não posso querer ser nada.
À parte isso, tenho em mim todos os sonhos do mundo”
Fernando Pessoa

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa pretende refletir sobre o atual ensino dos conhecimentos linguísticos (CL)¹, buscando verificar em que medida as propostas teóricas da perspectiva sociointeracionista da linguagem, baseadas principalmente nas reflexões de Bronckart (2012), estão sendo colocadas em prática nas aulas de Língua Portuguesa (LP) do ensino médio (EM) por professores que afirmam ter conhecimento dessas propostas. Desejamos, assim, verificar se o ensino dos CL tem de fato sido praticado sob a perspectiva da análise linguística (AL) — enquanto metodologia de ensino — e como isso tem sido feito.

Sabemos que, durante séculos, as aulas de LP estiveram alicerçadas sobre os conhecimentos prescritos pela gramática normativa². No entanto, desde os anos 60 do século XX, estudos da Pragmática, da Sociolinguística, da Linguística Textual, das teorias de gêneros³ e da Análise do Discurso e/ou Teorias da Enunciação passaram a contribuir para repensarmos o ensino de LP.

A partir dos anos 1980, quando boa parte dessas ciências linguísticas começaram a exercer maior influência nas aulas de LP graças a contribuições da Linguística Aplicada (LA), muitos linguistas e educadores passaram a defender a necessidade de mudanças devido, principalmente, ao baixo desempenho da maioria dos alunos, tanto de ensino fundamental (EF) quanto de EM, em práticas de leitura e escrita. Conforme esclarecem Marcuschi, B. e

¹ Nesta dissertação, fazemos a distinção entre os termos *conhecimentos linguísticos*, para nos referir ao eixo didático de ensino (sendo os demais: leitura e produção de texto oral/escrito), e *análise linguística*, usado quando nos reportarmos à metodologia de ensino. Na primeira parte da Seção 3, tentaremos deixar mais clara a opção por essa acepção de AL. Por ora, cabe esclarecer: (1) que nos baseamos, sobretudo, no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o qual distribui os critérios de avaliação das obras em quatro eixos (oralidade, leitura, produção de textos e conhecimentos linguísticos) e (2) que escolhemos chamar de CL o que outrora fora denominado *gramática/conhecimentos gramaticais* justamente para marcar o momento em que o tradicional modelo de ensino-aprendizagem de LP começa a ser repensado.

² Maiores esclarecimentos acerca dos tipos de gramática considerados nesta dissertação serão dados na Seção 2.

³ Sabe-se que somente nos anos 1970 as obras do russo Mikhail Bakhtin chegaram ao Ocidente e, desde então, têm influenciado diversos pesquisadores que propõem o trabalho com gêneros em sala de aula. No Brasil, tem sido comum a distinção entre os conceitos de *gênero textual* e *gênero discursivo*, dependendo principalmente do posicionamento do autor e de sua filiação à Linguística Textual ou a teorias da Análise do Discurso e/ou Teoria da Enunciação. Nesta dissertação, seguindo o posicionamento dos autores sociointeracionistas da Escola de Genebra, não faremos uma distinção entre esses termos. A esse respeito, sugerimos uma consulta a Rojo (2005).

Cunha (2013), quando o texto emerge como objeto de estudo fundamental, as antigas práticas mostram-se cada vez mais insuficientes:

[...] embora a gramática tradicional forneça um determinado tipo de análise linguística, o qual enfatiza nomenclatura e classificação gramatical, os estudos assim desenvolvidos foram considerados insuficientes para o ensino de língua portuguesa, quando o objeto de estudo, na escola, passa a ser o texto (MARCUSCHI, B. e CUNHA, 2013, p. 10).

Ainda hoje, as críticas ao tradicional modelo de ensino dos CL são diversas. Fundamentalmente, o que está por trás de todas elas é que esse modelo vem se centrando, em grande parte, no entendimento da nomenclatura e da classificação gramatical como objetivo principal. Assim, ainda quando se parte do texto, descrição e norma têm sido costumeiramente confundidas na análise de frases retiradas dele, deslocadas do seu uso e da sua função, como muito bem colocou Lajolo (1986, p. 53): “Em situações escolares, o texto costuma virar pretexto, ser intermediário de aprendizagens outras que não ele mesmo. E, no entanto, texto nenhum nasceu para ser objeto de estudo, de dissecação, de análise”.

As próprias Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)⁴ reconhecem a necessidade de mudança.

As transformações dos estudos da língua e da linguagem, no Brasil e no exterior, assim como dos estudos especificamente vinculados ao processo de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa como língua materna provocaram, nos últimos anos, a reflexão e o debate acerca da necessária revisão dos objetos de ensino em nossas salas de aula (OCEM, 2006, p. 19).

Há, portanto, um lícito reconhecimento de que o ensino de língua materna precisa passar por transformações, sobretudo com a finalidade de preparar melhor os alunos para que ajam e se comuniquem de forma eficaz nas mais diferentes situações a que serão expostos durante a vida dentro e fora da escola.

Nesse sentido, atualmente o interacionismo sociodiscursivo (ISD) vem contribuindo como um dos principais aportes teóricos para repensarmos o ensino centrado na estrutura da língua. Ao defender que os gêneros, enquanto construtos sócio-histórico-culturais, precisam ser dominados pelos alunos para que estes possam atuar como verdadeiros agentes sociais, usando e transgredindo criativamente as ferramentas materiais e semióticas disponíveis, Jean-

⁴ Atualmente, encontra-se em discussão a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento do Ministério da Educação, cujo texto voltado à área de Linguagens para o Ensino Médio pode ser acessado através do link: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/conhecaDisciplina?disciplina=AC_LIN&tipoEnsino=TE_EM. Entretanto, não fazemos referência a esse documento nesta dissertação, porque a parte dedicada aos conteúdos específicos das áreas ainda está, neste ano de 2016, em processo de reconhecimento oficial e publicação.

Paul Bronckart⁵ (2012) prevê uma aprendizagem da língua natural por meio do contato com gêneros variados. Para o autor, “uma língua natural só pode ser apreendida através das produções verbais efetivas, que assumem aspectos muito diversos, principalmente por serem articuladas a situações de comunicação muito diferentes” (BRONCKART, 2012, p. 69). Por isso, deveríamos estudar a língua a partir dos textos/discursos, porque são as únicas manifestações observáveis das ações de linguagem, uma vez que a língua mesma é apenas um “construto” e as frases e os morfemas, “recortes abstratos”.

O ISD defende que as ações individuais são resultado da socialização, possibilitada especialmente pelo uso de instrumentos semióticos. Afinal, antes de agir linguisticamente, os agentes mobilizam seus conhecimentos de conteúdo temático (referente) e de mundos representados para construir o contexto de ação da linguagem em seus mais variados aspectos. Por essa perspectiva, a sala de aula seria um espaço de atividades sociais e, mais especificamente, as aulas de LP o lugar privilegiado de reflexão sobre as atividades de linguagem.

No entanto, apesar de todo esse aporte teórico, na prática o que se vê até agora na maioria das escolas não é exatamente uma mudança da forma de agir pedagogicamente ao se ensinar LP, e sim alterações pontuais na abordagem de alguns assuntos gramaticais, que passam a ser vistos sob a influência da Semântica, Pragmática, Linguística Textual ou das teorias da Análise do Discurso e/ou Teorias da Enunciação. E, ainda assim, a “aplicação” de muitas dessas teorias costuma não ser bem-sucedida, como aponta Suassuna (1995):

Evidentemente, nem sempre a “aplicação” de teorias linguísticas ao ensino foi bem-sucedida. Se não se toma o devido cuidado, acaba-se por realizar uma mera transferência de conceitos e teorias linguísticas para o livro didático, sem a realização de transformações mais fundamentais na prática pedagógica. A causa disso é que, primeiramente, os objetivos da Linguística não são os mesmos do ensino; de outra parte, a solução dos problemas de sala de aula não está numa teoria particular; finalmente, são necessárias mediações complexas entre a teoria linguística e a escola, que, ao meu ver, estão a cargo do professor (SUASSUNA, 1995, p. 93).

Corroborando o pensamento de Cereja (2002), reconhecemos que estamos vivendo uma época de transição no ensino dos CL e que a transposição de teorias científicas para a sala de aula não deve se dar de forma mecânica nem direta.

Neste momento de transição, não é necessário abandonar tudo o que professores e alunos historicamente vêm aprendendo de gramática. As

⁵ Pesquisador da Unidade de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, que, juntamente com Schneuwly, Dolz e outros da chamada Escola de Genebra, vem influenciando, desde os anos 1990, as reflexões sobre ISD, textos, gêneros, tipos de discurso e tipos de sequência no Brasil.

terminologias tradicionalmente apresentadas pela gramática normativa, por exemplo, podem até ser aproveitadas (evidentemente, não sem críticas ou revisão), mas sempre como meio, e nunca como fim (CEREJA, 2002, p. 160).

Bonini (2002, p. 26), entretanto, radicaliza a crítica à lentidão da chegada dessas mudanças à sala de aula, afirmando que a chamada *virada pragmática no ensino de língua materna* “não aconteceu e está ainda longe de acontecer, pois [...] o ensino continua, em sua maior parte, prescritivista e centrado em regras, e as explicações do senso comum para o fracasso deste ensino continuam em vigor”. Tais explicações seriam a formação deficiente dos professores (mesmo os recém-saídos da faculdade) e a adoção do livro didático, ainda prescritivista, como guia de conduta.

Se, por um lado, a necessidade de mudança no ensino de LP é consensual entre teóricos, por outro, há algumas divergências quanto ao modo como elas devem ser conduzidas, e isso justamente porque, como dito, estamos vivendo uma época de transição. Contudo, alguns linguistas já vêm apontando caminhos de abordagem da perspectiva sociointeracionista em sala de aula, elaborando propostas teóricas baseadas na AL — ainda que alguns deles prefiram usar outros termos, como veremos na Seção 3 —, a exemplo de Franchi (1977, 1987), Geraldi ([1984] 2011, 1997, 2015), Travaglia ([1996] 2009), Possenti (1996, 2011), Perini (1997, 2010), Antunes (2014), Suassuna (1995, 2012), Mendonça (2006), Marcuschi (2008), Bezerra e Reinaldo (2013).

Dessa forma, com a execução desta pesquisa, pretendemos responder às seguintes perguntas:

- Depois de tantos debates que indicam a importância do trabalho ancorado na AL, tal perspectiva está, de fato, ganhando espaço nas aulas de LP?
- Em caso afirmativo, que espaço é esse? Ou, em outros termos, como o professor do EM está efetuando a transposição desse construto teórico para as aulas de LP?

Nosso objetivo geral, portanto, pode ser colocado nos seguintes termos:

- Verificar se a AL, enquanto metodologia de ensino, está ganhando espaço nas aulas de LP e a maneira como os professores têm conseguido aplicá-la em sala.

Dele derivam nossos objetivos específicos:

- Identificar quais autores e conceitos de teorias da perspectiva sociointeracionista são conhecidos e/ou usados por esses docentes (o trabalho prescrito).

- Analisar se há e quais são as ressignificações⁶ sobre o fazer docente que os professores realizam (o trabalho interpretado).
- Verificar como os CL são trabalhados e relacionados aos demais eixos didáticos de ensino (leitura e produção de texto escrito/oral)⁷ nas aulas de LP (o trabalho realizado e o real).

O interesse por esta pesquisa surgiu inicialmente quando, ainda como estudante do curso de Licenciatura em Letras/Português, pude perceber uma relativa “distância” entre a academia e as escolas, já que muitas reflexões fundamentais derivadas dos estudos da Linguística pareciam não ser do conhecimento daqueles que haviam sido meus professores da educação básica. Mais tarde, já como professora de LP do EF II, permaneceu em mim uma inquietação resultante da dificuldade em aplicar algumas das reflexões feitas durante a graduação em sala de aula, o que me motivou a seguir os estudos nessa linha de pesquisa. Pude, assim, constatar na prática o que Bezerra e Reinaldo (2013) defendem:

Esse conjunto de estudos da língua [sobre recursos linguístico-textual-enunciativos, surgidos com maior profusão na primeira década do século XXI] apoiados em diversas perspectivas teóricas faz eclodir uma lacuna na área de formação do professor de língua, a qual, via de regra, não favorece uma articulação entre os estudos linguísticos, os fatos da língua e os estudos gramaticais tradicionais (BEZERRA e REINALDO, 2013, p. 16-17).

Seguramente, pela pouca experiência que acumulei nesses anos, hoje posso constatar que realmente não há essa articulação entre os “estudos linguísticos” (o que estudamos em Linguística na graduação), “os fatos da língua” (o que vivenciamos enquanto falantes nativos de LP e o pouco de teoria sobre os usos da língua que estudamos na graduação⁸) e “os estudos gramaticais tradicionais” (pelo contrário, antes de ingressar no curso de formação,

⁶ Este conceito será aprofundado na Seção 5.

⁷ Seguindo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (BRASIL, 2006), que “abrem à organização do ensino de literatura a possibilidade de que seu objeto e seu objetivo sejam concebidos não como um eixo próprio, mas como um conjunto de elementos bem delimitados dos eixos já estabelecidos, em especial o da leitura e o da construção de conhecimentos linguísticos” (Guia de livros didáticos: PNLD 2015, p. 15-16), consideramos a literatura uma prática diferenciada de leitura e produção textual, além de uma fonte inesgotável de textos para um trabalho de CL, e não exatamente um eixo de ensino.

⁸ Na universidade, temos acesso a poucas reflexões sobre os usos em estudos introdutórios da Sociolinguística e de gramáticas de cunho mais funcionalistas e, por isso mesmo, não nos sentimos seguros em aplicar esse conhecimento ao ensino.

inocentemente achamos que aprofundaríamos esses conhecimentos, o que, ainda bem!⁹, não ocorre na prática).

Além dessa motivação de cunho mais pessoal, podemos elencar outras justificativas para explicar por que nos propomos a realizar esta pesquisa. Primeiramente, cabe esclarecer que buscamos dar uma pequena contribuição para o aprofundamento da discussão do tema, uma vez que, na prática pedagógica, os atuais estudos baseados no ISD seguem muito lentamente para uma alternativa satisfatória no que tange ao ensino dos CL na prática. Também buscamos dirimir um pouco a insegurança de muitos docentes, que parecem se sentir hesitantes com relação ao lugar que o ensino desse eixo deve ocupar em suas aulas, conforme esclarece Lobato (1978):

A gramática tradicional passou a ser condenada como preconceituosa e acientífica, até pelos próprios autores de gramáticas pedagógicas tradicionais, o que levou professores de língua à insegurança em relação ao que ensinam, sem que outras alternativas lhes fossem dadas (LOBATO, 1978 *apud* PIETRI, 2012, p. 23).

Acreditamos, conforme procuramos demonstrar na Seção 3, que muitas alternativas já começaram a ser dadas, todavia existe um certo descompasso entre as produções acadêmicas voltadas para os CL em comparação às que abordam os demais eixos de ensino. Jurado e Rojo (2006) afirmam que muitos trabalhos foram publicados sobre a abordagem da leitura, compreensão e produção de textos, mas poucos deles apontam os encaminhamentos necessários para abordar os conhecimentos linguísticos ou gramaticais. Bagno (2010) também menciona que o eixo de CL tem ficado em segundo plano diante do grande número de pesquisas centradas nos eixos de leitura e produção textual, o que tem resultado em centenas de comunicações em congressos, além de artigos, livros, dissertações e teses. O autor atribui esse fato à provável inovação representada pelo conceito de *letramento*, muito identificado com as práticas de leitura e escrita e que “tem se revelado um campo de investigação rico e promissor, além de um compromisso político importante de muitos profissionais engajados na melhoria da educação brasileira” (BAGNO, 2010, p. 11). Nesse mesmo sentido, observam Bezerra e Reinaldo (2013):

Se o trabalho didático com a leitura e a produção escrita e/ou oral reflete uma prática subsidiada por teoria(s) linguística(s), o mesmo não ocorre com

⁹ Hoje compreendo que insistir nesse tipo de estudo seria deixar de abrir oportunidades a uma tão sonhada renovação no ensino de LP. No entanto, infelizmente, esse pensamento não é compartilhado pela maioria dos professores em formação, conforme atesta pesquisa de Marinalva Vieira Barbosa (2004). Ao ouvir alunos egressos do curso de Letras de três universidades cujos currículos beneficiam os estudos linguísticos em prejuízo dos estudos gramaticais tradicionais, a autora concluiu que a grande maioria sai insatisfeita da graduação pelo fato de não ter “aprendido” português.

o estudo das formas linguísticas. Para estas, parece haver um *tateamento didático*, sem resultado satisfatório, o que acaba por ou reforçar o ensino da tradição gramatical ou abandonar o estudo das unidades linguísticas [...] (BEZERRA e REINALDO, 2013, p. 63 – grifos nossos).

Consideramos, portanto, que a AL é uma proposta didática voltada para o ensino dos CL que merece maior atenção por parte dos pesquisadores. E é justamente na tentativa de jogar um feixe de luz para minimizar esse “tateamento didático” que se insere esta pesquisa.

Já a escolha pelo EM deve-se ao fato de ser este um nível de ensino cuja identidade (ou falta dela) parece ser um agravante a mais para os professores de LP se sentirem perdidos. Afinal, ele possui um duplo objetivo — formar cidadãos para o mercado de trabalho ou para a continuidade dos estudos em nível superior — e, na prática, tem se voltado quase que exclusivamente ao preparo para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)¹⁰.

Analisando a organização curricular do EM, Mendonça (2006) destaca algumas de suas particularidades. Segundo a autora, por se tratar da etapa final da educação básica, esse nível “carrega um peso significativo quanto à seleção dos objetos de ensino (conteúdos e competências) a abordar e das estratégias a adotar” (MENDONÇA, 2006, p. 202). Assim, em LP o EM tradicionalmente vem se organizando como uma revisão do EF II, especialmente uma revisão de conteúdos gramaticais e de técnicas de redação, com a novidade da introdução da literatura. Trata-se, portanto, de uma organização cumulativa, na qual os CL são tratados indo do estudo de unidades menores da língua (fonemas, palavras) até as mais complexas do ponto de vista morfossintático (orações, períodos). “Entretanto, muito raramente se chega à unidade maior: o texto. Menos ainda se tematizam aspectos discursivos” (MENDONÇA, 2006, p. 203).

De acordo com a autora, tal organização cumulativa ignora dois aspectos fundamentais. Primeiro, o de que a aquisição da linguagem segue uma lógica inversa, ou seja, se dá a partir da construção de significados de textos em contextos situados, e não da palavra. Portanto, o isolamento de unidades mínimas só teria sentido enquanto procedimento de análise se houvesse um retorno ao nível macro, isto é, ao texto. Em segundo lugar, essa organização parece ignorar o objetivo de formar usuários da língua, privilegiando a formação de “analistas da língua”. Assim, estamos de acordo com Mendonça (2006) ao defender o tratamento dos CL sob a perspectiva da AL como alternativa a esse modelo.

¹⁰ Dada a sua importância, o Enem tem exercido “um efeito retroativo nas salas de aula, pois os conteúdos, as competências e habilidades influenciam e podem até determinar, a depender da instituição e da esfera educacional, o currículo de língua materna” (LUNA, MARCUSCHI, B. e BANDEIRA In: LUNA e MARCUSCHI, B. no prelo).

Por isso, a AL surge como alternativa complementar às práticas de leitura e produção de texto, dado que possibilitaria a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos, seja no momento de ler/escutar, de produzir textos ou de refletir sobre esses mesmos usos da língua [...] Portanto, é preciso que o trabalho com AL no EM parta de uma reflexão explícita e organizada para resultar na construção progressiva de conhecimentos e categorias explicativas dos fenômenos em análise (MENDONÇA, 2006, p. 204).

Além disso, em comparação com o EF, são poucas as pesquisas voltadas para o EM. De acordo com Bunzen e Mendonça (2006),

Se muitas pesquisas aplicadas ao ensino já se debruçaram sobre a realidade do ensino fundamental I e do ensino fundamental II (por exemplo, Dionísio & Bezerra, 2001; Rojo & Batista, 2003a), isso não se repete para a etapa posterior da escolarização, o EM (cf. Perez, 1991; Bonini, 1998; Mendonça, 2001). Há de fato uma demanda por pesquisas que ajudem a compreender por que razões, no EM, as competências relativas ao campo da linguagem ainda estão longe do patamar desejado (BUNZEN e MENDONÇA, 2006, p. 12-13).

Nesse sentido, acreditamos que o acompanhamento de práticas de professores do EM que afirmam seguir postulados sociointeracionistas na perspectiva da AL pode dar imensa contribuição para os que buscam alternativas de ensino que coloquem o discurso como central e os gêneros como instrumento de desenvolvimento das competências comunicativas dos seus alunos, sem deixar de fornecer-lhes as ferramentas de CL necessárias para tal objetivo. Acreditamos também que esta pesquisa pode contribuir com futuras propostas de ensino voltadas para o eixo de CL realizadas por outros pesquisadores.

A fim de verificar o estado da arte de pesquisas acadêmicas voltadas para AL e práticas docentes no EM, visitamos o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)¹¹. Pudemos, assim, verificar que, entre 2013 (primeiro ano em que é possível ter acesso aos dados) e 2016, foram defendidas 46 teses e dissertações cujo título continha a expressão AL. Pela leitura do resumo dessas pesquisas, constatamos que apenas 15 delas são voltadas para práticas de AL em sala de aula de LP, das

¹¹ Esse banco de dados recém-migrado para a Plataforma Sucupira (desde 2013) tem apresentado uma série de falhas técnicas, o que dificultou nossa busca e o contato com o corpo técnico do site. Ao realizarmos uma busca pela expressão “*análise linguística*”, o banco de dados apontou a existência de 548 registros em que apareceriam essa expressão nos títulos das teses ou dissertações. No entanto, em algumas aparece apenas uma das palavras da expressão e, em outras, essas palavras não estão juntas, o que resulta em títulos que, às vezes, nada têm a ver com AL. Por isso, dos 548 registros, apenas 46 continham a expressão AL no título.

quais somente 3, seguramente¹², referem-se ao EM, sendo que 1 delas também é voltada para o 9º ano do EF¹³. Assim, são poucas as pesquisas que tratam de práticas docentes sobre AL no EM e, dentre elas, nenhuma¹⁴ aborda ressignificações dos docentes ao trabalhar com os CL.

Para a seleção dos colaboradores desta pesquisa, procuramos observar práticas de docentes que declararam, nas conversas preliminares¹⁵, fazer um trabalho sob a abordagem sociodiscursiva e de acordo com as prescrições teórico-metodológicas presentes nos discursos oficiais e acadêmicos. Em outras palavras, buscamos acompanhar as aulas de professores que davam indícios de que faziam um trabalho sob a perspectiva da AL, ou seja, sob a concepção de língua como processo de interação e de linguagem como atividade sócio-histórica, que privilegiasse o texto, a integração entre os eixos didáticos de ensino e a reflexão sobre os usos da língua.

Diante disso e tendo em mente o objetivo de analisar as ressignificações sobre o fazer docente, a metodologia usada nesta pesquisa foi a autoconfrontação simples, que busca compreender a correlação entre a atividade profissional e o discurso, apoiando-se nas reflexões da Clínica da Atividade e nos conceitos do ISD. Tal metodologia analisa o texto produzido pelo trabalhador quando fala da sua própria atividade ao confrontar-se com ela por meio de videografações.

Levando em conta tal aporte teórico-metodológico, esta pesquisa selecionou dois professores colaboradores do EM, sendo ambos da rede pública de ensino, um da federal e outro da estadual, que permitiram a observação e filmagem de suas aulas e participaram voluntariamente das sessões de autoconfrontação. Conforme dissemos anteriormente, também não perdemos de vista o fato de que eles, teoricamente, estariam aptos a inspirar práticas de cunho sociointeracionista em seus pares, indiretamente ajudando-os a compreender como isso pode ser feito no tratamento de conteúdos de CL.

¹² Em uma delas (a dissertação de Camilla Maria Martins Dutra, intitulada *Reflexões sobre análise linguística em um grupo de escolas de Campina Grande*, defendida em fevereiro de 2015 na Universidade Federal da Paraíba), o resumo não especifica se a prática analisada foi no EF ou EM.

¹³ A dissertação de Willie Macedo de Almeida, intitulada *Competência discursiva e análise linguística no ensino de língua portuguesa: um diálogo entre os parâmetros e as variáveis*, defendida em março de 2013 na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

¹⁴ Uma única dissertação se aproxima dessa perspectiva: a de Oziel Pereira da Silva, intitulada *A Análise Linguística no discurso de professores do ensino básico: conflitos e silenciamentos*, defendida na Universidade Federal do Tocantins em junho de 2015. No entanto, pela análise do resumo, tal dissertação não usa a metodologia da autoconfrontação, e sim questionário e entrevista semiestruturada com três professores do 1º, 2º e 3º ano do EM.

¹⁵ Na falta de outro termo encontrado em obras de referência sobre metodologia, optamos por usar *conversa preliminar* para nos referir a conversas informais com professores a fim de sondar informações relevantes à pesquisa a ser desenvolvida.

Para isso, fizemos uma pré-seleção a partir de dois critérios: o docente deveria ter uma pós-graduação e possuir cerca de dez anos de experiência em sala de aula. Tais critérios foram importantes tanto para assegurar a seleção de dois docentes colaboradores com formação de qualidade e atuação profissional madura quanto para aproximar o perfil de ambos o máximo possível. Assim, visitamos seis escolas e conversamos pessoalmente com alguns possíveis professores a serem pesquisados a fim de sondar que visão esses docentes tinham de seu próprio trabalho com o eixo CL e quais os documentos que orientam suas práticas. A partir daí, selecionamos quatro docentes que autodeclararam assumir um enfoque sociointeracionista de ensino para aplicarmos um questionário com o objetivo de traçarmos o perfil acadêmico-profissional desses professores.

Ao final desse processo, selecionamos, no âmbito federal, um professor — doravante chamado professor Nicolas¹⁶ — do Colégio de Aplicação (CAp) do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), com 15 anos de experiência em sala de aula e que trabalha nessa instituição em caráter de dedicação exclusiva. E, no âmbito estadual, escolhemos uma professora — doravante chamada Pâmela — da Escola de Referência em Ensino Médio (Erem) Dom Vital, com 12 anos de experiência e que também ministra aulas para o EF em uma escola pública da rede municipal de ensino. Ressaltamos que, além de ambos serem pós-graduados (*stricto sensu*), são frequentemente estimulados a participarem de cursos de formação continuada.

A seleção dessas escolas de referência justifica-se pelas condições mais favoráveis de trabalho (infraestrutura, suporte pedagógico, política de incentivo à formação continuada dos professores, etc.) em comparação a outras escolas públicas e pelo perfil dos alunos (que têm aulas em período integral ou semi-integral).

Paralelamente, os documentos citados foram cuidadosamente analisados para, juntamente com as conversas preliminares e os questionários, permitirem traçar um panorama do *trabalho prescrito* para ambos os docentes, no contexto em que está inserida cada escola.

Quanto aos *trabalhos realizados e real*, foram observadas e filmadas aulas de ambos os docentes em uma turma do EM indicada pelo próprio professor. O período de observação dessas aulas seguiu o critério de planejamento de cada um, buscando acompanhar o desenvolvimento de uma unidade de ensino-aprendizagem completa, fosse ela uma sequência didática, um projeto pedagógico, um conjunto de planos de aula ou qualquer outro instrumento usado pelo professor colaborador. Portanto, no caso da professora Pâmela,

¹⁶ Os nomes reais dos professores colaboradores foram substituídos por nomes fictícios para preservar a privacidade deles.

tivemos que seguir o critério do tempo cronológico, ou seja, do calendário escolar, e observamos as aulas da primeira unidade, entre os dias 07/03/16 e 18/04/16, já que foi esta a lógica que guiou seu planejamento anual. As aulas abarcaram diversos conteúdos de CL — a exemplo de variações linguísticas, gêneros charge e artigo de opinião, uso da vírgula, gêneros e tipos textuais —, totalizando 33 horas-aula observadas e 23 horas-aula filmadas¹⁷ em uma turma do 2º ano do EM, com 6 horas-aula semanais. Essa diferença de 10 horas-aula apenas observadas, sem filmagem, deveu-se a dificuldades operacionais.

Já no caso do professor Nicolas, nos pautamos pelo tempo pedagógico e observamos uma sequência didática completa sobre gêneros e tipologia textual, com início no dia 28/03/16 e término em 25/05/16, totalizando 28 horas-aula observadas e filmadas em uma turma do 3º ano do EM, com 4 horas-aula semanais. O relativo “atraso” para o começo das observações e filmagens deveu-se à resistência de alguns professores em cederem imagem e som de suas aulas. No entanto, esse fato não impediu que iniciássemos justo a tempo de acompanhar a partir da primeira aula da sequência didática em análise.

Após esse período, foram agendadas 4 sessões de autoconfrontação simples com cada professor, com duração de cerca de uma hora e meia cada, em horários convenientes a eles e locais de sua preferência¹⁸. Nessas sessões, os docentes assistiram a trechos selecionados por esta pesquisa para tecer comentários sobre sua própria prática e responderam a algumas perguntas direcionadas. Com a elucidação do *trabalho interpretado*, ao ressignificarem sua prática docente, os professores atribuíram suas atitudes, decisões e estratégias às necessidades de aprendizagem de seus alunos, à realidade da sala de aula, ao planejamento pessoal ou oficial (do governo estadual ou federal), ao atendimento da perspectiva sociointeracionista e à avaliação de sua própria prática docente.

Portanto, constituíram o *corpus* de análise desta pesquisa: as conversas preliminares, o questionário de perfil profissional, os documentos orientadores citados pelos professores colaboradores, os diários de campo, as gravações das aulas e a transcrição das sessões de autoconfrontação.

Para dar conta dessa análise, esta dissertação está dividida em oito seções. Além desta primeira introdutória, na segunda procuramos traçar um breve histórico da disciplina LP no Brasil. Na Seção 3, apresentamos algumas propostas de ensino dos CL sob a perspectiva da AL e discutimos um pouco acerca das principais dificuldades de tais propostas serem postas

¹⁷ Uma tabela detalhada com a distribuição dessas horas-aulas será apresentada na Seção 5. Por ora, cumpre esclarecer que cada hora-aula, tanto na Erem Dom Vital quanto no CAP, tem duração de 50 minutos.

¹⁸ Uma tabela detalhada com a identificação de data, horário e local dessas sessões será apresentada na Seção 5.

em prática na sala de aula. Na Seção 4, discutimos sobre algumas contribuições da Linguística Aplicada (LA) e do ISD para a sala de aula, especificamente as que dizem respeito aos CL. Na Seção 5, traçamos nosso percurso teórico-metodológico, dando alguns esclarecimentos sobre a autoconfrontação simples. Nas Seções 6 e 7, analisamos, respectivamente, as práticas docentes da professora Pâmela e do professor Nicolas. As análises do trabalho interpretado evidenciaram que a maioria das ressignificações de ambos os professores foram atribuídas às necessidades de aprendizagem dos alunos, seguidas das atribuídas à realidade da sala de aula, o que sugere que os docentes elaboram uma expectativa das necessidades a serem desenvolvidas no que concerne aos CL e, baseados nela, procuram agir didaticamente, levando em conta, cada um a seu modo, a realidade da sala de aula. Outras ressignificações também apareceram em menor número, como as atribuídas ao planejamento, ao atendimento da perspectiva sociointeracionista e à avaliação da própria prática docente. Com relação aos trabalhos realizado e real, consideramos que a prática de um dos docentes pode ser considerada parcialmente apoiada na perspectiva da AL, enquanto a do outro, totalmente apoiada nessa perspectiva, pode elucidar como os CL devem ser tratados usando a metodologia da AL. E, finalmente, na Seção 8, fazemos algumas considerações finais.

“Do ponto de vista da história das línguas e das gramáticas, sabe-se que são os gramáticos que consultam os escritores para ver que regras eles seguem, e não os escritores que consultam as gramáticas para ver que regras devem seguir. Não faz sentido ensinar nomenclaturas a quem não chegou a dominar habilidades de utilização corrente e não traumática da língua escrita”
Sírio Possenti

2 BREVE HISTÓRICO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

A fim de compreender o atual ensino da disciplina¹⁹ Língua Portuguesa (LP) — e mais especificamente dos conhecimentos linguísticos (CL) — no Brasil, torna-se necessário traçar um breve histórico analisando como as diversas correntes pedagógicas e concepções de língua(gem) chegaram ao Brasil, como se consolidaram e de que forma influenciaram não só o ensino-aprendizagem, mas também a formação e concepção do trabalho dos professores, além do uso de diversos tipos de gramática²⁰ e livros didáticos (LDs) de LP no país.

Cumprе esclarecer que esse histórico não retoma todas as correntes linguísticas do período tampouco se organiza em torno delas, mas em torno da articulação entre o contexto sócio-histórico, o enfoque pedagógico sobre o ensino de língua materna e as concepções sobre a linguagem. Assim, essa apresentação, como se verá, foi feita de forma didática, o que pode dar a falsa impressão de uma divisão bem definida das fases e concepções ao longo do tempo. No entanto, temos ciência de que as diversas perspectivas de língua(gem) — e, dentro delas, o uso predominante de um tipo de gramática — se inter cruzam em diversos momentos históricos e até hoje convivem em sala de aula.

2.1 AS ESCOLAS JESUÍTICAS E O PREDOMÍNIO DO LATIM

Especificamente no Brasil, a história do ensino de LP, como não poderia deixar de ser, revela uma estreita dependência das correntes pedagógicas vigentes em Portugal. De acordo com Bunzen (2009), é depois do “descobrimento” que se inicia um processo de educação formal no nosso país, uma vez que, antes da chegada dos portugueses, o processo de ensino-aprendizagem se dava por meio oral e de acordo com as necessidades de cada grupo social.

¹⁹ Consideramos *disciplina escolar* um item da cultura escolar (CHERVEL, 1990), isto é, um espaço-tempo criado no interior de disputas entre vários conhecimentos e formas de organização dos saberes para compor o currículo escolar.

²⁰ Sabemos haver diversos critérios para a classificação dos tipos de gramática, existindo inclusive discordâncias entre alguns linguistas. Para esta dissertação, no entanto, usamos a classificação proposta por Travaglia ([1996] 2009) e Possenti (1996) — gramática normativa, descritiva e internalizada — por acreditarmos ser esta compatível com o tipo de estudo que estamos desenvolvendo.

As escolas jesuíticas experimentaram seu auge entre 1549 e 1570, tendo diminuído consideravelmente sua atuação após a morte do Padre Manoel da Nóbrega. Nelas, a língua indígena era usada inicialmente como instrumento de doutrinação religiosa, mas seu valor era anulado tão logo os aborígenes conhecessem a religião católica, quando cumpria então servir, não somente a Deus, mas também ao rei, o que deveria ser feito, necessariamente, na sua língua, ou seja, em latim. No entanto, como explica Mariani (2001), os jesuítas não seguiam à risca o que lhes impunha a lei:

As diversas leis e ordens régias, entretanto, eram pouco ou quase nada cumpridas nas colônias, principalmente no que se refere aos religiosos jesuítas. Isso significa que no Brasil os jesuítas ensinavam os índios usando as línguas indígenas e língua geral. Nas escolas de crianças brancas que administravam, ensinavam sobretudo o latim (MARIANI, 2001, p. 110).

Havia, portanto, uma diferenciação entre as escolas dos índios e as de brancos. Embora não incluíssem a *disciplina* LP em seu currículo, as escolas jesuíticas usavam-na, portanto, como instrumento oral de catecismo e posterior alfabetização de alguns poucos indígenas e mamelucos, além dos descendentes dos colonos. Tal ensino excludente resultava em um abismo ainda maior entre os poucos “capazes de bem falar e escrever” e a grande maioria analfabeta sem acesso aos estudos.

Importante lembrar, que, no Brasil Colônia, várias línguas coexistiam. Conforme Soares (2012), havia a língua geral, resultado de uma espécie de condensação entre línguas indígenas e que era a mais falada na época; a portuguesa, trazida pelos colonizadores; e o latim, usado não só em rituais religiosos, mas também nas escolas jesuíticas, desfrutando de grande prestígio social. Outros autores, como Fonseca (1997 *apud* Geraldi, 2015), chegam a indicar a existência de outras línguas, além das já citadas: o crioulo ou semicrioulo, adaptação do português usada por mestiços, aborígenes e negros; e as línguas africanas, faladas nos quilombos ou por negros ainda não aportuguesados. Assim, a convivência nem tão pacífica dessas línguas reflete também um conflito de cunho social, como resume Mariani (2001):

Ao longo do século XVIII, esta instituição — línguas indígenas x língua geral x língua portuguesa x português-brasileiro — representa um conflito na colônia entre nobres portuguesas, nobres brasileiros, brasileiros pobres, índios e jesuítas, negros, mulheres e crianças, conflito esse que vai ter sua solução a partir de uma intervenção radical da metrópole [com a política pombalina] (MARIANI, 2001, p. 109).

Quanto ao latim, seu prestígio era reforçado pelo interesse que a minoria privilegiada dos alunos tinha em seguir o modelo europeu de ensino, baseado no humanismo clássico e feito por meio da aprendizagem da língua do Lácio e através dela. Bunzen (2011) explica que:

O aprendizado oral do português europeu defendido por Nóbrega e relacionado com a catequização dos curumins foi praticamente excluído do currículo. Em seu lugar, surgem as práticas pedagógicas baseadas na *Ratio Ataque Instituto Studiorum Societas Jesu* (1599), ou seja, um currículo inspirado numa visão retórico-gramatical da cultura humanística. Neste contexto, em que o português europeu não era a língua falada no cotidiano de todas as capitanias, o currículo voltava-se para a gramática e literatura das línguas clássicas (BUNZEN, 2011, p. 889).

Assim, nas chamadas *escolas de ler, escrever e contar*²¹, os alunos liam textos clássicos em latim e grego e assistiam a aulas de caráter predominantemente literário e retórico. Como a língua vernácula não tinha vez, o latim, enquanto língua estrangeira, era utilizado para o conhecimento do alfabeto e dos princípios básicos da decifração, ou seja, leitura em voz alta e silenciosa.

2.2 AS REFORMAS POMBALINAS E A OBRIGATORIEDADE DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A partir da segunda metade do século XVIII, com as reformas pombalinas de 1759²² — fortemente influenciadas pelo Iluminismo europeu e pelo racionalismo moderno — e as consequentes expulsão dos jesuítas e obrigatoriedade do uso do português no Brasil, além de aprender a ler e escrever em LP, os alunos começaram a estudar a Gramática Portuguesa, que passou a ser um componente curricular ao lado da Gramática Latina, da Retórica e da Poética (esta última inicialmente inclusa na Retórica até dela se separar definitivamente), disciplinas que já possuíam esse *status*.

Sobre essa instrução pública vinda de Portugal, Bunzen (2011) comenta que ela teve um papel central na construção de um Estado Nacional progressista, que passou a usar “a língua ensinada na escola como forma de construir uma identidade nacional e metadiscursos sobre a língua nacional-oficial” (BUNZEN, 2011, p. 892). O autor também ressalta a importância do processo de gramaticalização (desenvolvimento das tecnologias de gramática

²¹ Escolas de ler, escrever e contar, também chamadas de *escolas dos meninos*, eram instituições que funcionavam nos colégios ou nas casas da Companhia de Jesus espalhadas pelas capitanias e que mantinham estreitas relações com os ideais evangelizadores da catequese. Por isso, atendiam não só aos filhos dos colonos, mas também aos dos índios (LEITE, 1938 *apud* MEDEIROS, 2015).

²² Alguns autores defendem que a carta régia de 12 de setembro de 1757 (portanto, anterior às reformas) marcaria o nascimento oficial da LP no Brasil e sua oficialização para o Reino de Portugal. Nessa carta, o Marquês de Pombal já obrigava os colonos a ensinar aos povos indígenas a LP europeia, além de proibir o uso de línguas indígenas na colônia. Em âmbito local, como veremos adiante, o Diretório dos Índios, promulgado também em 1757, já impunha aos habitantes da região Norte o uso da “língua do príncipe”.

e dicionário) da LP para a fabricação de uma disciplina escolar que se voltava para o vernáculo, aspecto que será aprofundado pelas reflexões de Orlandi e Guimarães (2001).

Esses autores destacam ainda o ano de 1826 como momento marcante para a formulação oficial da LP como língua nacional no Brasil. Somente quatro anos após a Independência, lembram, um deputado propôs que os diplomas de médicos no país fossem redigidos em “língua brasileira”.

No ano seguinte, depois de longas discussões que se seguiram a essa proposta, uma lei estabelece que os professores devem ensinar a ler e a escrever utilizando a gramática da *língua nacional*. Assim, ao colocar a questão da língua nacional no Brasil, evita-se, ao mesmo tempo, nomeá-la oficialmente seja como língua portuguesa, seja como língua brasileira (ORLANDI e GUIMARÃES, 2001, p. 23).

A língua enquanto signo de nacionalidade começa a ser colocada em questão, uma vez que, já nesse momento, era percebida a diferença da língua usada no Brasil em relação à da metrópole. Nesse sentido, defendem os autores, é fundamental a gramatização brasileira do português, iniciada a partir da segunda metade do século XIX²³.

Nas escolas, inicialmente, a gramática portuguesa servia como um instrumento para se aprender a latina, ensinada em comparação e contraste com a primeira (SOARES, 2012). Aos poucos, embora permaneça ainda por muitos anos ligada à gramática do latim, ela vai ganhando maior autonomia, conforme esclarece Medeiros (2015):

Com a promulgação da Lei do Diretório dos Índios em 1757, a escolarização nas *escolas de ler, escrever e contar*²⁴, nas povoações do Grão-Pará e Maranhão²⁵, deveria ser realizada em português, e não mais na língua geral. Nos estudos de *Letras Humanas*²⁶, a importância dada à língua portuguesa eleva-se progressivamente a partir da emissão dos alvarás de 1759 e 1770, os

²³ Após analisarem algumas das principais gramáticas publicadas no Brasil desde o século XIX, os autores concluem sobre as especificidades do português brasileiro e nossa consequente identidade linguística: “o português-brasileiro não se limita à ‘contextualização’ (efeito pragmático) do português de Portugal (tendo este uma literalidade original), no Brasil. O português brasileiro é uma *historicização* singular, efeito da instauração de um espaço-tempo próprio, diferente de Portugal” (ORLANDI e GUIMARÃES, 2001, p. 34).

²⁴ Grifos da autora.

²⁵ Cumpre destacar que o então governador do Grão-Pará e Maranhão, Francisco Xavier de Mendonça Furtado, era irmão do Marquês de Pombal.

²⁶ Letras Humanas era um curso de graduação superior à escola dos meninos no programa dos jesuítas. Oferecido unicamente nos pátios dos colégios, servia à formação de homens letrados e eruditos, pertencentes a uma elite local, que se julgava habilitada a prosseguir nos estudos e era encarregada de dirigir a sociedade, de modo a consolidar o projeto colonizador de Portugal. Esse curso abrangia gradativamente cinco classes: Gramática Inferior, Gramática Média, Gramática Superior, Humanidades e Retórica (LEITE, 1938 *apud* MEDEIROS, 2015).

quais buscaram reformar os *estudos menores*²⁷ em Portugal e seus domínios. De acordo com o documento de 1759, a gramática portuguesa assumiria, primeiramente, uma função propedêutica no ensino do latim, para, através da resolução de 1770, constituir-se como conteúdo de ensino autônomo no processo de escolarização (MEDEIROS, 2015, p. 29-30).

Como podemos perceber, a autonomia da gramática portuguesa é conquistada aos poucos, processo que se inicia nas escolas do Brasil Colônia e atravessa ainda o Brasil Império. Durante todo esse tempo (e, muitas vezes, ainda hoje), a linguagem foi considerada uma forma de expressar o pensamento do indivíduo, que precisava organizar logicamente suas ideias, primeiro interiormente, para depois manifestá-las da melhor maneira possível. Assim, considerava-se um bom falante ou escritor o indivíduo capaz de usar as regras da *gramática normativa*, que necessitava ser ensinada justamente para facilitar e melhorar o desempenho dos usuários da língua. Esse tipo de gramática era (e ainda é) uma espécie de manual com regras de bom uso da língua, tendo, portanto, caráter prescritivo e se baseando no uso consagrado pelos bons escritores. Por isso, somente considerava (e ainda considera) a variedade dita padrão ou culta da língua. Tal perspectiva não levava em conta nem o outro (ouvinte ou leitor) nem o meio e as circunstâncias sociais em que o pensamento era expresso. Se a gramática normativa fosse dominada — e, para isso, devia ser bem ensinada —, o indivíduo seria capaz de expressar bem seus pensamentos.

2.3 O BRASIL IMPÉRIO E A INFLUÊNCIA DO COLÉGIO PEDRO II

Sobre o Diretório dos Índios a que fizemos referência no tópico anterior, Mariani (2001) explica que funcionou como uma censura, uma vez que legitimou, no Brasil, o português como língua oficial a ser escrita, ensinada nas escolas e usada em qualquer situação social. Comentando sobre esse período na apresentação de *História da disciplina escolar Língua Portuguesa*, Bunzen (2015) associa a obrigatoriedade do ensino de LP nas escolas do Reino de Portugal a outros dois fatores, além das discussões implementadas pelo Marquês de Pombal: os debates sobre “ensinar tudo a todos” (conforme a posição de Comenius em *Didactica magna*, de 1649) e a influência de pensadores iluministas, como Luís Antonio Verney (autor de *O Verdadeiro Método de Estudar*, de 1746), que defendiam o ensino do

²⁷ Equivalentes aos atuais estudos da educação básica, anteriores à educação de nível superior. Baseada em diversos autores, Medeiros (2015) explica que, no contexto das reformas pombalinas, as designações *estudos menores*, *escolas menores* e *primeiros estudos* se aplicavam tanto às aulas régias do ensino elementar, nas quais se aprendia a ler, escrever e contar, como às de humanidades, compostas pelas classes de Gramática Latina, Grego e Retórica.

vernáculo juntamente com o do latim, grego e hebraico. Sobre o *ethos* do professor e os materiais didáticos com os quais podia contar, o autor acrescenta:

As aulas de Português do século XIX surgem em profundo diálogo com as aulas de latim do ponto de vista da escolha das unidades de análise, dos procedimentos metodológicos e do *ethos* profissional. Vale lembrar que, muitas vezes, era o mesmo docente responsável por tais disciplinas escolares. O ensino da língua portuguesa foi introduzido aos poucos ao longo do século XIX, como demonstram as análises dos programas do Colégio Pedro II (cf. RAZZINI, 2000). A fabricação e a permanência do ensino da língua materna impulsionam a produção de impressos escolares para o ensino do vernáculo em Portugal e no Brasil. Surgem, assim, ao longo do século XIX, diferentes gramáticas pedagógicas, antologias, seletas, cartilhas e crestomatias (BUNZEN, 2015, p. 7-8).

O Colégio Pedro II, fundado no Rio de Janeiro (capital brasileira até 1960) em 1837, era a escola oficial do Império e possuía um currículo humanista inspirado no sistema francês de educação, servindo de modelo às demais instituições de ensino da época. Seu programa era predominantemente literário de base clássica, ou seja, seguia uma herança greco-romana, em que os estudos da Gramática antecederiam e preparavam para os estudos da Retórica e Poética. Curiosamente, somente um ano após a sua fundação, em 1838, a gramática nacional aparece como objeto de estudo em seu regulamento (SOARES, 2012).

Enfim, seguindo a tradição do latim e dele dependente por quase todo o século XIX, o ensino de LP neste momento tinha como foco o ensino da gramática, feito a partir dos textos literários de autores considerados clássicos²⁸. Exemplo dessa dependência é o fato de o programa da disciplina Gramática Geral priorizar comparações entre a língua portuguesa e a latina.

Somente nos séculos XIX e XX, quando a língua do Lácio foi finalmente deixando de ser usada e perdendo valor na sociedade brasileira, o ensino da gramática portuguesa foi se libertando do da latina, o que também foi impulsionado pela instalação da imprensa régia no Rio de Janeiro e, mais tarde, pelas inúmeras publicações de gramáticas brasileiras²⁹. Nesse

²⁸ Em artigo intitulado *Gramática e texto literário na gênese da disciplina escolar Português*, Rejane Medeiros explica quem eram esses clássicos: “No ensino ministrado pelos jesuítas no Brasil Colônia, os textos em latim de autores clássicos greco-romanos e de alguns padres da Igreja, além de servirem como modelos de composição, eram tomados como exemplos de aplicação das regras gramaticais prescritas na gramática latina. Essa prática de ensino de língua, que relaciona gramática e texto literário, pode ser observada ainda no currículo do curso secundário brasileiro do século XIX, no qual as literaturas brasileira e portuguesa, sendo alçadas ao patamar das literaturas clássicas, figuram como exemplos de bom uso da língua portuguesa” (MEDEIROS, 2015, p. 14).

²⁹ Sobre essas gramáticas, Orlandi e Guimarães (2001) comentam: “No final do século XIX, os títulos das gramáticas e o desenvolvimento dos estudos gramaticais se inscrevem em um processo de gramatização que criou o espaço da diferença com a língua de Portugal sem, no entanto, atentar contra a unidade com Portugal [...] O argumento do ‘novo’ assim como a afirmação na unidade linguística com Portugal são dois pontos fortes [...]” (ORLANDI e GUIMARÃES, 2001, p. 26-27). Para os autores, esses aspectos (o novo e a afirmação de unidade)

momento, não obstante os debates iniciais sobre uma possível língua brasileira, ensinava-se uma única modalidade da língua de Portugal: a norma-padrão. Sobre o processo de gramatização brasileiro, Orlandi e Guimarães apontam:

é fortemente marcado, de um lado, pela relação que o Brasil teve com as ideias filosóficas e científicas de outros países diferentes de Portugal e, de outro, pela instituição escolar brasileira que foi posta em funcionamento a partir da fundação do Colégio Pedro II. Um fato decisivo neste processo de gramatização brasileira do português é o “Programa de Português para os Exames Preparatórios”, organizado por Fausto Barreto, professor do Colégio Pedro II, por solicitação do Diretor Geral da Instituição Pública, Emídio Vitório. Uma série de gramáticas aparecem como resposta a esta solicitação. Elas respeitam as instruções do programa e dizem querer romper com a tradição portuguesa da gramática filosófica (ORLANDI e GUIMARÃES, 2001, p. 25).

Após a Independência do Brasil, em 1822, e com o surgimento das primeiras faculdades brasileiras, a partir de 1837, o ensino secundário, tanto público quanto privado, passou a se organizar como cursos de preparação para o ensino superior. Neles, os filhos da elite eram treinados para a realização das provas de acesso às faculdades, os chamados *exames preparatórios*. Vale ressaltar que a educação ainda era um privilégio das camadas favorecidas da sociedade e voltava-se ao preparo dos que iriam abraçar a carreira eclesiástica no Brasil ou dos que seguiriam para o ensino superior na Europa, onde mais tarde se habilitariam ao exercício das profissões liberais. Sobre esses exames, Razzini — pesquisadora que se dedicou ao estudo da história do ensino de português e literatura na escola secundária por meio da análise dos programas de ensino do Colégio Pedro II e da *Antologia nacional*, de Fausto Barreto e Carlos de Laet — comenta:

Durante o Império e a República Velha, os exames preparatórios sempre foram apontados como o vilão do curso secundário, responsável pela má formação dos jovens que entravam nos cursos superiores. Tal deficiência foi tratada como um problema nacional, quando, na verdade, era um fato específico da educação da elite quando confrontada com seu modelo, a educação européia. [...] O problema maior não eram os exames preparatórios, mas seu complemento inseparável, o caráter facultativo dos estudos secundários, atropelados pela pressa que a elite tinha de chegar a seu principal objetivo, o diploma de bacharel. Afinal, quem precisaria estudar muito num país de analfabetos, onde a moeda forte era o patronato e o clientelismo? (RAZZINI, 2000, p. 31).

não são contraditórios, mas uma forma de referir a existência do que chamam de “função-autor-brasileiro-gramático”, que distingue a gramatização daqui da praticada em Portugal. Vale destacar que muitos desses gramáticos brasileiros eram também professores, escritores, jornalistas ou historiadores e, por isso, desempenharam um importante papel na formação do Brasil.

Nessa época, a importância do Colégio Pedro II era tão grande que seus programas passaram a ser usados como referência nos exames preparatórios nacionais e os estudantes que lá concluíssem seus estudos já adquiriam o diploma de bacharel em Letras, podendo ingressar em qualquer faculdade do Império sem necessitar prestar os exames preparatórios (RAZZINI, 2000). Sobre a influência dos exames na disciplina LP, a autora afirma:

Após 1870, com a inclusão de Português nos exames preparatórios, a disciplina, tendo incorporado os estudos de gramática portuguesa, institucionalizados desde 1838, e as práticas de leitura e recitação, associadas à cadeira a partir de 1855, passa a lidar também com exercícios de redação e composição, atividades antes restritas à Retórica e Poética; de modo que a disciplina Português conformava, assim, os três eixos de ensino: gramática, leitura e escrita (RAZZINI, 2010, p. 50).

Coincidindo, portanto, com o fim do Império, as três disciplinas clássicas — Gramática, Retórica e Poética — finalmente se fundiram em Português, que desde muito tempo vem carregando traços das três. Como se pode ver, a concepção de linguagem dessa época ainda estava bastante atrelada ao domínio formal da língua — dado que a Gramática servia para a aprendizagem sobre o sistema linguístico — e à expressão estilística, uma vez que o ensino se baseava na análise de textos dos autores consagrados, apoiando-se nas antigas disciplinas Retórica e Poética, para ensinar recursos elegantes da escrita. Quanto à fala, cumpre realçar que a oratória perdia vez tanto no contexto eclesiástico quanto no social.

Os professores de então, cargo criado em agosto de 1871 (PFROMM NETO et al., 1974 *apud* BUNZEN, 2009), eram pessoas cultas que se dedicavam ao estudo da língua e sua literatura, mas ainda não formadas para esse fim. A eles cabia comentar, discutir, analisar e propor questões e exercícios baseados nos manuais didáticos³⁰, que somente lhes forneciam os textos clássicos. Eram, portanto, profissionais tidos como pessoas possuidoras de conhecimento inquestionável sobre a língua e a literatura, com autonomia e capacidade para desenvolver sua atividade. Conforme esclarece Soares (2001),

na sala de aula, o trabalho de leitura e estudo dos textos ou, através deles, o estudo da língua, era confiado ao professor: *o livro dependia dele* que, na concepção dos autores, seria um leitor capaz de analisar os textos tanto do ponto de vista da literatura quanto da língua, e em condições de utilizá-los didaticamente (SOARES, 2001, p. 54-55 – grifos nossos).

³⁰ Para um estudo mais aprofundado sobre a concepção do trabalho do professor de LP a partir da análise de textos introdutórios de manuais didáticos em dois momentos distintos na história da disciplina (anos 1960 e 1980), sugerimos a consulta ao artigo *Concepções diferenciadas sobre o trabalho do professor de Língua Portuguesa expressas em textos introdutórios de livros didáticos*, de Ana Cecilia Gonçalves (In: BUNZEN, 2015).

Pode-se dizer então que o uso dos materiais didáticos, ao oferecer apenas os textos, “dependia” do trabalho do professor — e não o contrário —, cenário que só começa a mudar a partir da segunda metade do século XX, quando os LDs passam a guiar quase que completamente a atividade docente, como veremos adiante.

2.4 A DEMOCRATIZAÇÃO ESCOLAR E A CONSOLIDAÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO DISCIPLINA

Nos anos 1930, a reforma do ensino secundário empreendida pelo ministro Francisco Campos (os decretos nº 19.890/31 e nº 21.241/32) do recém-criado Ministério da Educação e da Saúde Pública estabelece os programas oficiais e as disciplinas específicas para cada série do ensino secundário³¹, equiparando todos os colégios ao Pedro II e tornando a frequência obrigatória para o ingresso nas faculdades (RAZZINI, 2000). Como todas as outras disciplinas, a agora denominada Português passa a ter objetivos e conteúdos fixados pelo Estado.

Na década de 1940, tempos do Estado Novo getulista, as Leis Orgânicas³², influenciadas pelo sentimento nacionalista, terminam por intensificar nas escolas a construção de “cânones” da literatura e língua nacional, em respeito ao patrimônio brasileiro ou — dito de outra forma — em contraposição às ameaças que as línguas dos imigrantes representavam para o projeto de padronizar a língua do Brasil. Além da recomendação da leitura de “bons escritores” nacionais e estrangeiros, eram definidos temas específicos para serem tratados em cada série. Analisando os programas dessa época, Bunzen (2011) ressalta a prevalência desses temas e a determinação de alguns conteúdos:

A disciplina de Português apresenta uma reconfiguração com movimentos de permanências e rupturas de objetos de ensino e aspectos metodológicos com os programas de Português de 1942 e 1951, capazes de alterar algumas características das aulas de Português e os perfis dos livros didáticos. Em primeiro lugar, é visível que os textos são selecionados com base nas temáticas exigidas pelos programas para as séries iniciais do ginásio: textos em prosa e em verso de autores do século XVIII e XIX, com destaque para cinco temas: terra natal, escola, família, exemplos de feitos heroicos e

³¹ Esse decreto, além de estabelecer a seriação, abandonou a denominação *ensino secundário*, substituindo-a por: *ensino fundamental* (com duração de cinco anos) e *complementar* (dois anos), este último para os candidatos aos cursos superiores.

³² Conhecidas como reforma Capanema (sobrenome do então ministro Gustavo Capanema), essas leis dividiram o curso secundário em dois ciclos: o 1º ciclo, chamado *curso ginasial*, era composto de quatro séries, enquanto o 2º ciclo, subdividido em *curso clássico* e *científico*, durava três séries. “A conclusão dos dois ciclos do curso secundário era exigida para a entrada em qualquer curso superior, dando estabilidade às disciplinas do 2º ciclo, cujos programas serviriam de base para o vestibular ou ‘exame de habilitação’” (RAZZINI, 2000, p. 103).

virtudes cívicas (LAURIA, 2004). Em segundo lugar, a programação oficial de 1951 prescrevia que as aulas deveriam ter interpretação de textos de leitura, exercícios de linguagem oral, questões gramaticais, vocabulário e redação (BUNZEN, 2011, p. 898).

Nos anos 1950, agora sob o governo democrático de Vargas (1951-1954), graças às profundas transformações sociais e culturais, aumenta expressivamente o acesso dos filhos dos trabalhadores à escola, dando-se a chamada *democratização escolar*, resultado de reivindicações e luta das camadas populares. Os professores — desde os anos 1930 formados em faculdades de Filosofia, onde estudavam, além de língua e literatura, pedagogia e didática —, agora submetidos a uma depreciação funcional decorrente do aumento da demanda por esses profissionais para poder dar conta do crescente número de estudantes, experimentam uma desvalorização, com uma diminuição gradativa de seus salários e as condições de trabalho cada vez piores. Nesse contexto, passam a transferir aos LDs a tarefa de preparar aulas e exercícios, como atesta Soares (2001):

sobretudo a partir dos anos 70, uma concepção de professor a quem o livro didático deve oferecer não só os textos, mas também a orientação metodológica para a sua leitura e interpretação, as atividades didáticas a serem realizadas e até mesmo as respostas às questões de compreensão e interpretação dos textos, um professor [...] reconhecido como sem formação e sem tempo suficientes para a preparação de suas aulas (SOARES, 2001, p. 73).

Além disso, a gramática e o texto começaram progressivamente a constituir uma disciplina com conteúdo articulado, ainda que a gramática tenha experimentado relativa “primazia” sobre os estudos textuais. Relatando sobre essa época, Soares (2012) explica que a junção das seções de gramática e texto no mesmo livro deu-se progressivamente, alterando uma tradição que se arrastava desde o sistema jesuítico. Acerca das publicações dos livros nos anos 1950 e 1960, a autora afirma que

nos anos 1950, já não mais se tem a convivência com autonomia de dois manuais, uma gramática e uma seleta de textos, nas aulas de português: agora, gramática e textos passam a constituir um só livro. Entretanto, guardam ainda, nesses anos 1950, uma relativa autonomia: em geral, estão graficamente separados, a gramática apresentada numa metade do livro, os textos na outra metade, conservando a coletânea destes o nome de “antologia” [...] Já nos anos 1960, completa-se a fusão: os livros se organizam em unidades, cada uma constituída de texto para interpretação e de tópico gramatical. Entretanto, fusão talvez seja uma denominação inadequada para o que realmente ocorreu: na verdade, a gramática teve primazia sobre o texto nos anos 1950 e 1960 (primazia ainda hoje dada em grande parte das aulas de português, nas escolas brasileiras) (SOARES, 2012, p. 153).

Em 1959, é instaurada a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), estabelecida por um decreto do Ministério da Educação e da Cultura e que tornou obrigatória uma nomenclatura fixa dos fatos gramaticais (partes da gramática, classes de palavras, etc.) para o ensino no Brasil. Sobre isso, comentam Orlandi e Guimarães (2001, p. 28): “Esta nomenclatura decretada pelo Estado anula os efeitos de uma posição original de autores assumida pelos gramáticos. Estes não falam mais dos fatos da linguagem, eles repetem uma nomenclatura que lhes foi oficialmente imposta”.

Na década de 1960, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1961³³, passou a apostar no federalismo e conceder maior autonomia aos estados, oferecendo uma orientação de política educacional brasileira, e não mais prescrevendo currículos. Assim, a seleção dos conteúdos e definição dos métodos ficava a cargo dos educadores e autores/editores de LDs, que estavam mais livres para adaptar as orientações à sua realidade local.

As escolas deveriam compor seus currículos com as disciplinas obrigatórias, estabelecidas pelo governo federal, e escolher duas disciplinas complementares, de acordo com suas preferências e necessidades, desde que elas fossem aprovadas pelos conselhos de educação, estaduais ou federal. Desta maneira, tornava-se praticamente optativo o estudo do latim, escolhido pelo governo federal como disciplina complementar, marcando o fim da longa hegemonia da formação clássica na escola secundária (RAZZINI, 2000, p. 109).

Se o latim perdia vez, a língua vernácula passou a dominar o ensino secundário. Como disciplina obrigatória no ginásio e no colegial, Português passou a contar com uma carga horária ampliada, sendo lecionada em todas as séries. Estavam postos neste momento três grandes eixos de ensino — expressão oral, expressão escrita e gramática expositiva —, cujos conteúdos eram apresentados de maneira gradativa, e não havia mais a indicação de temas a serem trabalhados em sala de aula (RAZZINI, 2000). De qualquer forma, percebe-se a visão que se tinha da importância do domínio formal do sistema linguístico, sendo a gramática um instrumento capaz de organizar os pensamentos para que estes fossem expressos por meio tanto oral quanto escrito (este último prevalecendo sobre o primeiro com o passar dos anos).

³³ O curso secundário continuou dividido em dois ciclos, o ginasial, de quatro anos, e o já definitivamente denominado *colegial*, de três anos, que se encontrava subdividido em clássico (abarcando as ciências humanas) e científico (ciências exatas e de saúde). Paralelamente, havia o curso normal, também de nível médio, mas destinado à formação profissional de professores que atuariam no ginasial. Tanto o ginasial quanto o colegial passaram a oferecer aos alunos alternativas de currículos, compostos de disciplinas obrigatórias e disciplinas complementares, com o objetivo de preparar melhor os alunos deste último ciclo para os exames vestibulares.

2.5 A DITADURA MILITAR E A LÍNGUA PORTUGUESA COMO INSTRUMENTO A SERVIÇO DA COMUNICAÇÃO

No Brasil dos anos 1970 e dos primeiros anos da década de 1980, período da ditadura e da consequente corrida pelo “desenvolvimento”, o Português, assim como outras disciplinas, sofreu alterações radicais impostas pela nova LDB da Educação (Lei nº 5.692/71)³⁴.

Com uma visão mais tecnicista e buscando formar os jovens para o mundo do trabalho, além de combater o analfabetismo e propagar a cultura brasileira, o governo militar institui o ensino obrigatório e gratuito em oito anos. Data desse período o início de uma dicotomia que identificava o EM de então: de um lado, um ensino propedêutico que dava acesso das elites ao curso superior e, de outro, um ensino profissionalizante voltado, principalmente, para os trabalhadores das classes menos abastadas. A própria denominação da disciplina muda para Comunicação e Expressão (nas séries iniciais do então 1º grau menor), Comunicação em Língua Portuguesa (1º grau maior) e Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (antigo 2º grau). Para as escolas das unidades federativas e dos municípios, é mantida certa autonomia no sentido de definir a quantidade de aulas semanais e os conteúdos e métodos utilizados, embora devessem montar uma grade curricular que respeitasse o núcleo-comum. Sobre a mudança de relações entre os saberes e o caráter instrumental que a LP assume nesse momento, Bunzen (2011) comenta:

Essa visão tecnicista incentivou também mudanças na própria concepção das disciplinas escolares e na forma de organização: optou-se por quebrar a relação histórica entre ciências e humanidades para dar visibilidade a uma proposta que continha uma relação entre três grandes áreas de estudos que deveriam se inter-relacionar: *comunicação e expressão*, estudos sociais e ciências [...] A comunicação oral é considerada o elemento de integração principal entre a língua e os estudos sociais, encarados como um mecanismo de integração do educando ao meio (BUNZEN, 2011, p. 900-901).

A teoria da comunicação influencia fortemente o ensino, além de novas teorias linguísticas, com destaque para a Sociolinguística, que traz para a sala de aula a discussão sobre as variedades linguísticas. Ao lado de textos literários, surgem nos livros e nas escolas outros de uso mais cotidiano, a exemplo dos provenientes de jornais e revistas, de outras disciplinas curriculares (sociais e científicas) ou da publicidade. O enfoque passa a ser a língua(gem) em uso, e não só a escrita como de costume: a falada também vira objeto de

³⁴ Ocorre novamente uma divisão, agora em: ensino fundamental (ou de 1º grau), com oito séries, juntando os antigos primário e ginásial; ensino médio (ou de 2º grau), com três séries, chamado de *curso colegial*, ou com mais uma série, quando se tratava de ensino técnico; e ensino superior (ou de 3º grau), cuja duração variava de acordo com o curso e a especialização pretendida, tanto na graduação como na pós-graduação.

estudo. Com o desenvolvimento experimentado pela indústria gráfica de então, observa-se também uma ampla produção de LDs no Brasil, a maioria bastante rica em textos verbais e não verbais de diversas esferas sociais. A concepção de linguagem estava agora bastante atrelada à de comunicação, como explica Soares (2012):

A concepção da língua como sistema, prevalente até então no ensino da gramática, e a concepção da língua como expressão estética, prevalente inicialmente no ensino da retórica e da poética e, posteriormente, no estudo de textos, são substituídas pela concepção da língua como comunicação. Os objetivos passam a ser pragmáticos e utilitários: trata-se de desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor e receptor de mensagens, através da utilização e compreensão de códigos diversos — verbais e não verbais. Ou seja, já não se trata mais de estudo sobre a língua ou de estudo da língua, mas de desenvolvimento do uso da língua (SOARES, 2012, p. 154).

Assiste-se, dessa forma, a uma relativa minimização do ensino da gramática em orientações oficiais³⁵ e a uma preocupação crescente com o uso da língua, tanto que é dessa época o início da até então impensável discussão sobre a necessidade ou não de se ensinar gramática na escola fundamental. Se observarmos os objetivos gerais do núcleo-comum, traçados no Parecer 853/71, do Conselho Federal da Educação, facilmente percebemos esse foco no uso da língua e o papel reservado à gramática:

No início da escolarização, a aprendizagem se fará principalmente à base de atividades, a serem desenvolvidas de modo e com intensidade que o idioma surja diante do aluno, menos como uma sucessão de palavras do que sob a forma natural de comportamento. Neste "saber lingüístico prévio", que à escola compete orientar e disciplinar, reside uma das diferenças básicas entre a didática da língua vernácula e a dos idiomas estrangeiros. Daí por diante, insinua-se e amplia-se progressivamente a preocupação da língua como tal, até que se chegue às sistematizações gramaticais, a partir das séries finais do primeiro grau, para ordenar as experiências assim colhidas (*apud* RAZZINI, 2000, p. 112).³⁶

Datam desse período as chamadas *gramáticas descritivas*, que descrevem a estrutura e o funcionamento da língua, sua forma e função. Esse tipo de gramática procura tanto associar a cada expressão linguística uma descrição estrutural quanto estabelecer suas regras de uso, separando o que é gramatical do que não o é. Ao contrário da normativa, esta considera as variedades linguísticas (e não apenas a norma-padrão) porque são formas e usos presentes no dizer dos usuários da língua e aceitas por estes como próprias da língua que estão usando. No

³⁵ Embora saibamos que, na prática, esse ensino gramatical permanece preponderante na maioria das aulas de LP até hoje.

³⁶ Parecer 853/71, do Conselho Federal de Educação, aprovado em 12/11/1971, que fixou “o núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º Graus”. In: *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, p. 47 (*apud* RAZZINI, 2000, p. 112).

entanto, toma-as de maneira descontextualizada. As correntes linguísticas que embasam a gramática descritiva têm em comum o fato de proporem uma homogeneidade do sistema linguístico, “abstraindo a língua de seu contexto, ou seja, elas trabalham com um sistema formal abstrato que regularia o uso que se tem em cada variedade linguística” (TRAVAGLIA, 2009, p. 28). Ainda de acordo com o autor,

essa concepção levou ao estudo da língua enquanto código virtual, isolado de sua utilização — na fala (cf. Saussure) ou no desempenho (cf. Chomsky). Isso [...] afastou o indivíduo falante do processo de produção, do que é social e histórico na língua. Essa é uma visão monológica e imanente da língua, que a estuda segundo uma perspectiva formalista — que limita esse estudo ao funcionamento interno da língua — e que a separa do homem no seu contexto social. Essa concepção está representada pelos estudos linguísticos realizados pelo estruturalismo (a partir de Saussure) e pelo transformacionalismo (a partir de Chomsky) (TRAVAGLIA, 2009, p. 22).

Portanto, esse “código virtual”, não obstante baseado no uso da linguagem, terminou por isolar a língua para a análise da sua estrutura “usual”, guardando algumas semelhanças com o que vinha ocorrendo no estudo da gramática normativa. Apesar disso, muitos linguistas defendem que, após quase cinco séculos de percepção da linguagem enquanto expressão do pensamento, a segunda concepção veio a se consolidar no Brasil durante a ditadura militar. Trata-se de um posicionamento que a vê como instrumento de comunicação. De acordo com essa visão, a língua é um código, ou seja, um conjunto de signos que se combinam segundo determinadas regras, compartilhado por uma comunidade e capaz de transmitir uma mensagem. Assim, para que a comunicação se efetive, ou seja, uma informação seja remetida de um emissor a um receptor de forma eficaz e este seja capaz de decodificá-la, ambos devem conhecer esse código, que é, portanto, convencionado e preestabelecido.

2.6 A REDEMOCRATIZAÇÃO POLÍTICA E A LÍNGUA PORTUGUESA COMO DISCURSO

Por meio da influência de discussões trazidas pelas ciências linguísticas como Semântica, Pragmática, Linguística Textual, Teorias da Enunciação e de Análise do Discurso³⁷, passou-se a perceber a importância do contexto sócio-histórico em que o sujeito está inserido e da produção de sentidos que este opera na produção de seus textos, o que resultou em um novo paradigma linguístico: a mais atual concepção, que vê a linguagem

³⁷ As ciências linguísticas, presentes nos currículos de formação dos professores a partir dos anos 1960, somente nos anos 1980 chegaram às escolas aplicadas ao ensino-aprendizagem da língua, dando até hoje inúmeras contribuições, como veremos de forma mais aprofundada na Seção 4 desta dissertação.

como processo de interação e a língua como discurso. De acordo com essa visão, os indivíduos não apenas exteriorizam seus pensamentos ou se comunicam ao usar a linguagem, mas principalmente agem por meio dela e atuam sobre seu interlocutor. Travaglia ([1996] 2009) explica que:

A linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico. Os usuários da língua ou interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e “falam” e “ouvem” desses lugares de acordo com formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais (TRAVAGLIA, 2009, p. 23).

Assim, ao considerar a língua como discurso e os enunciadores enquanto sujeitos desse processo, que usam as diversas variedades linguísticas de acordo com o contexto social e histórico em que estão inseridos e, mais ainda, de acordo com a situação interativa em que se encontram engajados momentaneamente, essa terceira perspectiva linguística passou a considerar também a gramática que esses indivíduos já dominam e cujas regras lançam mão nos diversos momentos de interação. Trata-se da *gramática internalizada*, e, como esclarece Travaglia ([1996] 2009):

Nessa concepção de gramática não há o erro linguístico, mas a inadequação da variedade linguística utilizada em uma determinada situação de interação comunicativa, por não atendimento das normas sociais de uso da língua, ou a inadequação do uso de um determinado recurso linguístico para a consecução de uma determinada intenção comunicativa que seria melhor alcançada usando-se outro(s) recurso(s) (TRAVAGLIA, 2009, p. 29).

No Brasil dos tempos da redemocratização, essa concepção se reflete não apenas em uma nova mudança na nomenclatura da disciplina — o Decreto Presidencial nº 91.372, de 1986, substituiu novamente os nomes Comunicação e Expressão ou Comunicação em Língua Portuguesa por Português —, mas também timidamente na maneira de ensiná-la. Graças a insistentes críticas da área educacional, que indicavam um fracasso escolar, repensavam o (não) ensino da gramática e colocavam em evidência o tratamento das variações linguísticas, a concepção de linguagem e educação muda com o novo cenário político e ideológico. A utilização (em alguns casos, quase que exclusiva) do LD também passa a ser alvo de críticas e, com isso, tenta-se aos poucos reconstituir a autonomia do professor, novamente responsável pela organização da sua própria atividade.

Endossando toda essa discussão teórica, na prática o baixo desempenho dos alunos em leitura e escrita — medido por avaliações oficiais, como, em nível federal, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), criado em 1990 para o EF e estendido ao EM em 1998;

e, em nível estadual, as avaliações inspiradas no Saeb, a exemplo do Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco (Saepe), criado em 2000; ou a avaliação do *Programme for International Student Assessment* (Pisa), ou Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, aplicada no Brasil a partir de 2000 — começa a apontar para uma crise e uma necessidade de redirecionamento no ensino-aprendizagem de LP. Sobre o surgimento do “discurso da mudança” (PIETRI, 2003) e o engajamento de renomados pesquisadores servindo como aporte teórico para a reconstrução de propostas curriculares, Bunzen (2011) esclarece:

a transição dos anos 70 para os anos 80 foi marcada certamente por um conjunto de denúncias contra o ensino de Português das escolas públicas brasileiras. Se a escola pública não conseguia ensinar a ler e a escrever, o ensino de língua materna encontrava-se em crise. Ao lado da “crise da leitura e da escrita” e da “luta” por uma maior democratização do ensino, emerge fortemente no Brasil o “discurso da mudança” (PIETRI, 2003) que constrói discursivamente o chamado “ensino tradicional de português” (ANGELO, 2005)³⁸. Por tal razão, ampliaram-se consideravelmente as pesquisas sobre o ensino — desde a alfabetização até as redações dos vestibulandos — com um impacto inicial nas propostas curriculares estaduais dos anos 70 e 80 (GERALDI; SILVA; FIAD, 1996; MARINHO, 1998)³⁹ (BUNZEN, 2011, p. 902).

As reflexões críticas ao chamado “ensino tradicional” realizadas na academia finalmente começam a figurar como “textos-documentos”, a exemplo da coletânea *O texto na sala de aula*, organizada por João Wanderley Geraldi e publicada pela primeira vez em 1984 como resultado de um curso de formação de professores no Paraná⁴⁰. Fazendo parte de um projeto mais amplo de reformulação do ensino de LP, esses “textos-documentos”, ao lado de outros — como propostas curriculares estaduais, anais de congressos, atas de fóruns de discussões, artigos publicados em revistas pedagógicas e os próprios LDs produzidos a partir de então —, legitimam, pelo menos no discurso, as tão esperadas mudanças da prática.

³⁸ Indicado nas referências por Bunzen (2011) como: ANGELO, G. **Revisitando o ensino tradicional de língua portuguesa**. 2005. 265 f. Tese (doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade de Campinas, Campinas, 2005.

³⁹ Indicados nas referências por Bunzen (2011) como: GERALDI, J. W.; SILVA, L.; FIAD, R. Linguística, ensino de língua materna e formação de professores. In: **DELTA**, v. 12, n. 2, p. 307-326, 1996 e MARINHO, M. Discursos sobre a língua nos currículos de final do século. In: BARRETO, E. S. S. et al. **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998, respectivamente.

⁴⁰ Esta obra pode ser considerada um marco de proposta de uma nova abordagem dos conhecimentos linguísticos. O próprio termo *análise linguística*, no sentido de que desfruta hoje (adiante pormenorizado nesta dissertação), é cunhado por Geraldi neste livro quando escreve o artigo *Unidades básicas do ensino de Português*. Dada a sua importância, retomaremos a ela ao longo desta dissertação.

Influenciados por todo esse movimento, os documentos oficiais emitidos a partir dos anos 1990 — para o EF I, os PCN (1997) e, para o EF II, os PCN (1998); para o EM, as DCNEM (1998), os PCNEM (1999), os PCN+ (2002) e as OCEM (2006)⁴¹ — passam a indicar cada vez menos conteúdos específicos e cada vez mais procedimentos a serem tomados nas práticas de leitura, produção textual e análise linguística, priorizando as competências e habilidades (saber fazer) e apontando objetivos de ensino-aprendizagem, com base nos quais cada instituição de ensino e, dentro dela, cada disciplina deve fixar seus conteúdos. Entretanto, como apontam Mendonça e Bunzen (2006):

A tradição da formação para os conteúdos em si mesmo (saber por saber), geralmente por métodos transmissivos e de memorização, se reflete fortemente no *ensino convencional de gramática no EM*, que não visa, normalmente, à formação de competências e habilidades (saber fazer), nem à ampliação das práticas de letramento⁴² dos alunos (MENDONÇA e BUNZEN, 2006, p. 16-17 – grifos nossos).

Em 1996, a nova LDB, Lei nº 9.394/96, estabelece dois níveis para a educação: a educação básica (que contempla a educação infantil, EF e o EM) e a educação superior; duas modalidades: a educação de jovens e adultos (EJA) e a educação especial; e uma modalidade complementar: a educação profissional. Ao estabelecer o EM como etapa final da educação básica (art. 36), essa LDB contribuiu para a construção de uma nova identidade desse nível de ensino, dando oportunidade a todos os alunos de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no EF e, ao mesmo tempo, buscou romper com a dualidade estrutural (ensino propedêutico x ensino profissionalizante) contida na LDB de 1971, mas que ainda hoje reflete, em parte, a realidade desse nível de ensino.

Considerando o texto como ponto de partida do trabalho do professor e os gêneros como objetos de ensino, além de focar práticas de usos e reflexão sobre esses usos, a disciplina LP concebida nesses documentos segue uma clara perspectiva sociointeracionista da linguagem, na qual

assume-se que o aprendizado da língua implica a apreensão de práticas de linguagem, modos de usos da língua construídos e somente compreendidos nas interações, o que explica a estreita relação entre os participantes de uma dada interação, os objetivos comunicativos que co-constroem e as escolhas

⁴¹ Sobre o apagamento da autoria (de Geraldi, principalmente) nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (BRASIL, 2006), recomendamos a leitura do artigo *A dimensão política da transposição didática sobre a análise linguística em documentos parametrizadores para o Ensino Médio: o estudo do apagamento*, de Denise Lino de Araújo e Isabelle Guedes da Silva Souza (in: BUNZEN, 2015).

⁴² Os autores consideram esse conceito na perspectiva proposta por Kleiman (1995b; 2001b) e Barton & Hamilton (1998), para quem *letramento* são “as inúmeras práticas sociais que integram direta e indiretamente a produção e/ou leitura de materiais escritos e que integram a dinâmica da vida cotidiana de uma dada comunidade” (BARTON & HAMILTON, 1998, p. 6-7 *apud* MENDONÇA E BUNZEN, 2006).

linguísticas a que procedem. Em outras palavras, a assunção desse ponto de vista determina que o trabalho com a língua(gem) na escola invista na reflexão sobre os vários conjuntos de normas — gramaticais e sociopragmáticas — sem os quais é impossível atuar, de forma bem-sucedida, nas práticas sociais de uso da língua de nossa sociedade. Levado a efeito esse raciocínio, cria-se um terreno de trabalho com a língua no qual não cabem atitudes e avaliações que a concebam como algo completamente exterior ao sujeito que a usa, com uma configuração formal estável e fechada, e apartada dele ou de quaisquer outros fatores de ordem sócio-histórica (OCEM, 2006, p. 30).

No entanto, como veremos na próxima seção (relacionada especificamente ao eixo CL), essas orientações dificilmente são postas em prática. Daí, como já mencionamos anteriormente, a principal motivação desta pesquisa: mostrar *se e como* elas podem, de fato, ser consolidadas na sala de aula de LP por meio da análise de práticas de professores que afirmam seguir postulados sociointeracionistas da língua(gem).

“Somente quem aprende a percorrer caminhos inexistentes, porque eles se fazem no percurso, será capaz de compreender as respostas e os caminhos antes percorridos”
João Wanderley Geraldi

3 ANÁLISE LINGUÍSTICA: EM BUSCA DE UMA MUDANÇA NO ENSINO DOS CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS

Após o breve histórico do ensino de Língua Portuguesa traçado na Seção 2, “é possível afirmar que os *conhecimentos gramaticais* foram, em certo sentido, essenciais para os processos de emergência e de institucionalização do vernáculo enquanto disciplina escolar” (BUNZEN, 2011, p. 894 – grifos nossos).

Foi sobre os *conhecimentos gramaticais* que a disciplina LP se apoiou para se institucionalizar e é sobre a difícil renovação pela qual eles devem passar — daí a denominação do eixo *conhecimentos linguísticos* marcando uma revisão do “ensino tradicional” — que desejamos discutir. Mas e a *análise linguística*? O que é isso? Quais propostas surgiram nesse sentido? E por que, ao que tudo indica, é tão difícil colocá-las em prática? Nesta seção, buscaremos fundamentalmente responder a essas perguntas.

3.1 ANÁLISE LINGUÍSTICA: UM SÓ NOME, TRÊS CONCEITOS

O termo *análise linguística* — hoje amplamente usado em textos acadêmicos, manuais de Linguística e LDs — surgiu durante o estabelecimento da Linguística enquanto ciência, quando essa área de estudos, ainda no meio acadêmico, começa a se preocupar com questões do ensino-aprendizagem de língua materna. Atualmente ele vem sendo usado de forma bastante difusa, (1) ora designando unidades de análise da língua, não se diferenciando do que as gramáticas normativas e descritivas já fazem há séculos; (2) ora referindo-se ao eixo de ensino, o que parece questionável, dado que a proposta da AL, desde o seu surgimento, é trabalhar as reflexões linguísticas conjuntamente com os eixos de leitura e produção textual; (3) ora sendo usado como metodologia de ensino (BEZERRA e REINALDO, 2013).

A primeira acepção refere-se à prática dos estudos linguísticos descritivos, ou seja, ao trabalho de mostrar como as línguas naturais são em seus aspectos estruturais, cognitivos, funcionais e pragmáticos. Tal posicionamento faz um contraponto aos estudos normativos, por isso está longe de ter interesse no caráter apenas prescritivo (de ditar como as línguas devem ser), até porque se preocupa com a descrição das diversas variedades e modalidades da língua em estudo.

Atendo-se a essa primeira prática de AL, Bezerra e Reinaldo (2013) esclarecem que ela “descreve as unidades da língua a partir de pontos de vista diferentes e, conseqüentemente, elege aquelas que passam a ser seu objeto de estudo” (BEZERRA e REINALDO, 2013, p. 21). Assim, fazendo um histórico bastante conciso da Linguística a fim de apontar quais seriam esses objetos de estudo, as autoras afirmam que, no século XIX, os Estudos Histórico-Comparativos elegeram como unidade de análise as palavras e seus componentes (raízes, radicais e afixos). Nas décadas de 70 e 80 do século XX, o Estruturalismo e o Gerativismo analisaram o fonema, o morfema e o sintagma. Ainda de acordo com Bezerra e Reinaldo (2013), nos anos 1980 e 1990, a Psicolinguística, a Sociolinguística, a Etnolinguística, a Pragmática e as diversas teorias da Análise do Discurso tomaram como objeto de análise a palavra, a frase, o texto (principalmente coesão e coerência) e o discurso; enquanto, a partir dos anos 1990, passaram a tomar o gênero como materialização do discurso. Já no atual século XXI, com o surgimento de novos enfoques e objetos de estudo, como a linguagem multimodal e os textos/gêneros digitais, a Psicolinguística, a Sociolinguística, a Etnolinguística, a Pragmática e as teorias da Análise do Discurso reviram suas unidades de análise e passaram a estudar não só a palavra, a frase, o texto e o discurso, mas também outros sistemas semióticos, a exemplo do pictórico, numérico, musical, etc.

A segunda acepção, da AL enquanto eixo de ensino, “foi introduzida na produção acadêmica na década de 1980 e tem suas raízes teóricas nas reflexões sobre a historicidade da linguagem e sobre o trabalho linguístico, realizadas por Franchi (1977)” (BEZERRA e REINALDO, 2013, p. 35). Para esse autor, a historicidade seria uma característica inerente à linguagem por esta se constituir a partir da interação entre os usuários, que, com suas histórias, negociam o(s) sentido(s) do que dizem e/ou escrevem. Já o trabalho linguístico refere-se às atividades de linguagem, que, para Franchi, são constitutivas do sujeito: as atividades linguísticas (que os sujeitos fazem *com* a linguagem), epilinguísticas (*sobre* a linguagem) e as metalinguísticas (*da* linguagem)⁴³.

Como dito anteriormente, inspirados nessas reflexões acadêmicas, as (des)orientações oficiais dos anos 1990 (os Parâmetros Curriculares Nacionais) sugerem a substituição da gramática normativa e descritiva pelo ensino reflexivo de LP (como bem simboliza o esquema: “uso → reflexão → uso”), sendo este dividido nos eixos: fala, escuta, leitura, escrita e AL (reflexão sobre língua e linguagem). É então a partir desses documentos, os quais fazem

⁴³ Retomaremos a esses assuntos, de maneira mais detalhada, na subseção 3.2. Por ora, é importante esclarecer que Franchi, embora tenha criticado o tradicional ensino de LP e proposto um ensino criativo da gramática, tendo com isso inspirado inúmeros linguistas que se seguiram a ele, usou o termo *análise linguística* na primeira acepção aqui analisada, ou seja, como estudo das unidades linguísticas.

uma releitura dos textos acadêmicos, que o termo AL passa a ser usado, inclusive nos LDs, como eixo didático de ensino. Contudo, essa orientação de deslocar o enfoque do ensino-aprendizagem para a análise do texto em uso

desencadeia um quadro de incertezas no ensino de Língua Portuguesa, devido, de um lado, à confusão decorrente de críticas feitas à gramática tradicional⁴⁴ pelo discurso da mudança, provocando a dúvida sobre qual prática linguística desenvolver na sala de aula; e de outro lado, devido à não compreensão, por parte dos professores, do que significa ensinar a língua a partir do texto e/ou uso da língua (KHUN e FLORES, 2008 *apud* BEZERRA e REINALDO, 2013, p. 16).

É justamente para buscar sanar essa dificuldade que, principalmente a partir dos anos 2000, há uma profusão de estudos, sob perspectivas teóricas distintas, voltados para a reflexão sobre os recursos linguístico-textual-enunciativos tanto em relação à compreensão e produção de textos orais e escritos (ou seja, considerando a AL como metodologia de ensino reflexivo, logo na terceira acepção adiante apresentada) quanto em relação à descrição do sistema da língua (considerando a AL, portanto, como estudo das unidades de análise, portanto na primeira acepção acima explicitada).

Enfim, a terceira definição de AL a toma como metodologia de ensino e foi primeiramente proposta por Geraldini ([1984] 2011) como uma prática alternativa à gramática tradicional (GT), principalmente para levar o aluno ao domínio da escrita padrão a partir de uma metodologia que partisse do texto do próprio estudante e o levasse à reflexão sobre os usos da língua. A partir daí, corroborando Bezerra e Reinaldo (2013), podemos dizer que a prática da AL

assume um *status* teórico-metodológico: teórico, porque constitui um conceito que remete a uma forma de observar dados da língua, apoiada em uma teoria; metodológico, porque é utilizado na sala de aula como um recurso para o ensino reflexivo da escrita (BEZERRA e REINALDO, 2013, p. 14).

Nesse contexto, a AL aparece como “tábua de salvação” quando se percebe que o tradicional ensino de LP não dá conta do estudo do texto enquanto unidade de sentido e discurso. No próximo tópico, buscaremos mostrar algumas propostas que pensam a AL justamente por este viés: de uma metodologia reflexiva de ensino. Antes, porém, resta esclarecer que esta pesquisa usa a expressão *análise linguística* seguindo esta última

⁴⁴ A grande maioria dos linguistas chama de *gramática tradicional* o que, na Seção 2, chamamos de *gramática normativa*, ou seja, aquela que pretende estabelecer regras a serem seguidas de uma única variedade da língua, vista como a norma-padrão. Para nos mantermos fiéis ao critério selecionado, continuaremos usando a classificação proposta por Travaglia ([1996] 2009) e Possenti (1996) nas nossas produções, no entanto respeitaremos o uso original dos autores citados.

orientação, ou seja, para designar uma proposta pedagógica marcada pela reflexão sobre os usos da língua, considerando seus aspectos semânticos, textuais ou discursivos e concebendo a linguagem — e, conseqüentemente, o uso da língua — como um processo de interação e construção permanente de sentidos.

3.2 ALGUMAS PROPOSTAS DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

Não obstante possamos dizer, como já dissemos, que foi Geraldi quem primeiro usou o termo AL para propor uma nova metodologia de ensino dos CL⁴⁵, devemos buscar em outros autores⁴⁶, principalmente em Carlos Franchi ([1977] 2011, 1987), as fontes de sua reflexão.

Também depois deles, muitos linguistas voltaram sua atenção para repensar o ensino de LP, alguns com ideias afins, outros com pequenas discordâncias. No entanto, todos eles contribuíram para avançarmos no debate sobre as práticas de ensino dos CL em sala de aula. Nesta subseção, procuramos traçar a evolução dessas contribuições ao longo do tempo e, ao final, elaboramos um quadro que resume as principais ideias lançadas e/ou retomadas por cada autor para sistematizar a discussão e facilitar a compreensão de nosso leitor.

3.2.1 Limpando o terreno para a renovação: por um ensino mais criativo

Em 1977, Franchi, tomando excertos da introdução de sua tese de doutoramento *Hipóteses para uma teoria funcional da linguagem*, publicou um artigo intitulado *Linguagem:*

⁴⁵ A esse respeito, Suassuna (2012) comenta: “O termo *análise linguística* (AL) apareceu nos debates sobre o ensino de língua portuguesa em 1981, quando o professor e pesquisador João Wanderley Geraldi, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), publicou o texto ‘Subsídios metodológicos para o ensino de língua portuguesa’, no qual propunha uma metodologia de trabalho com a língua materna em sala de aula que articulasse três práticas: a leitura, a produção de textos e a análise linguística. Esse texto figurou no periódico *Cadernos da FIDENE* (n. 18, 1981)” (SUASSUNA, 2012, p. 11). Mais tarde, tal texto foi reeditado sob o título *Unidades básicas do ensino de português*, do qual trataremos mais adiante nesta dissertação.

⁴⁶ Ainda que não os cite de forma explícita, muito provavelmente Geraldi baseou-se, além de Franchi (1977, 1987), em Culioli (1968) para desenvolver sua proposta. Para este autor, os sujeitos não só falam a sua língua, mas refletem, ainda que inconscientemente, sobre ela. Em seus próprios termos, a *atividade linguística* suporia ela mesma um contínuo retorno sobre si mesma, uma progressiva *atividade epilinguística* como “atividade metalinguística inconsciente” (CULIOLI, 1968 *apud* FRANCHI, 2011, p. 65). Nessa linha de pensamento, a atividade metalinguística, portanto consciente, somente seria realizada por linguistas/pesquisadores.

atividade constitutiva, em que defende, entre outras hipóteses e como o próprio título sugere, que a linguagem não é externa ao homem, mas o *constitui* enquanto ser histórico⁴⁷ e criativo.

Percorrendo diferentes concepções de linguagem para destacar seus principais traços não necessariamente incompatíveis entre si, o autor discorre epistemologicamente sobre os construtos de diversas teorias linguísticas, indo desde as que concebem a linguagem como “instituição”, passando pelas que a encaram como “entidade teórica desnecessária” (ou seja, aquelas que apenas consideram a existência dos discursos efetivamente realizados nas diferentes línguas), até chegar as que a consideram a partir de “noções correlacionadas com a função de comunicação”. Daí parte para a defesa da superação das tradicionais dicotomias “som x sentido”, “estrutura sintática x estrutura semântica”, surgidas quando linguistas tentam responder à questão de por que e como as expressões da língua natural significam o que significam. Dessa forma, o autor busca uma aproximação da linguagem enquanto atividade constitutiva com sua “forma interna” e considera que a flexibilidade da linguagem

permite — mediante processos de recursão e transposição — reavaliar e reinterpretar continuamente esse quadro de fatores externos [contextuais e situacionais], optar entre eles, ressituar-los a fim de não somente refazer os esquemas habituais de interação, mas, ainda, ampliá-los, modificá-los, substituí-los. Certamente a linguagem, por seu caráter histórico, estabelece alguns esquemas, por assim dizer, preferenciais, marcados, que fazem supor ao menos imaginoso que a realidade se dá por ela num “reflexo” sempre retomado; perde-se, então, a compreensão de um espaço seu riquíssimo: o de instaurar nessa perspectiva uma outra contraditória geometria. A linguagem não é somente o instrumento da inserção justa do homem entre os outros; é também o instrumento da intervenção e da dialética entre cada um de nós e o mundo (FRANCHI, [1977] 2011, p. 56).

Para essa noção de esquemas, Franchi se apoia na psicologia da Escola de Genebra, mais especificamente em Piaget, para quem *esquemas de ação* (sobre as representações, e não sobre as coisas) seriam aquilo em que a ação é repetível, transponível, generalizável, em oposição aos objetos que lhe servem de conteúdo variável, ou seja, que são justamente capazes de reorganizar os esquemas constituídos. Assim, traduz Franchi ([1977] 2011), a linguagem não toma sempre necessariamente “um mesmo sistema de coordenadas”, mas pode

⁴⁷ Mais tarde, Geraldi também se mostra defensor dessa perspectiva do sujeito enquanto ser histórico constituído pela linguagem ao escrever *A constituição do sujeito leitor* (publicado na **Revista de Educação da APEOESP**, número 7, 1992), artigo depois reelaborado em *A linguagem e a constituição da subjetividade* (publicado no livro *A aula como acontecimento*), em que aprofunda essa ideia mostrando que admiti-la é também admitir: um espaço para o sujeito, a noção de inconclusibilidade dele, o caráter não fechado dos “instrumentos” (dentre eles, a língua) com que opera o processo de sua constituição e a sua insolubilidade. “Somos sempre inconclusos, de uma incompletude fundante e não casual [...] Somos insolúveis (o que está longe de volúveis) no sentido de que não há um ponto rígido, duro, fornecedor de todas as explicações” (GERALDI, 2015, p. 32).

constituir seu “próprio eixo provisório”, estendendo os esquemas a indefinidos “universos possíveis, imagináveis” (FRANCHI, [1977] 2011, p. 58).

Como podemos perceber, Franchi ([1977] 2011), ao realçar o caráter dinâmico, histórico e constitutivo da linguagem em seus trabalhos iniciais, traz o embrião do que mais tarde seria o foco de suas reflexões: a exploração da criatividade dos usuários de uma língua no ensino dela. Em 1987, ao publicar o artigo *Criatividade e gramática*, o autor esmiúça o conceito de *criatividade* para defender a exploração dele no ensino da gramática, voltando, portanto, suas reflexões para o campo pedagógico e defendendo o pensamento criativo como base de uma revisão curricular.

Atento às críticas ao ensino da GT que já se faziam presentes naquela época — como a insuficiência de suas noções e procedimentos, a inadequação dos seus métodos de “ensino”, o seu uso não relacionado a um melhor entendimento dos processos de produção e compreensão textual, o esquecimento da oralidade, o normativismo renitente, etc. —, o linguista destaca a falta de apontamento de outros caminhos possíveis, parecendo tomar para si esta tarefa. Para ele,

A criatividade é fruto de um comportamento original e assistemático, realimentado a cada momento em cada circunstância da ação humana; a gramática, ao contrário, seria um trabalho de “arquivamento”, de assujeitamento dessa liberdade a certos parâmetros teóricos e formais (FRANCHI, 1987, p. 5-6).⁴⁸

Segundo o autor, é comum a crença de que só há criatividade se houver originalidade, falta de regras sociais ou o estabelecimento de normas pessoais. Isso seria o que chama de uma “meia-verdade”. Posicionando-se contra uma pedagogia implícita, ou “espontaneísta”, ele desconstrói outras “meias-verdades” voltadas ao ensino de LP, a exemplo de acreditar que: na “redação” escolar, o trabalho com a linguagem figurada esgota o que existe de criativo na linguagem; a criatividade só nasce no espontaneísmo; ou que ela só existe fora da linguagem verbal (nos gestos, na expressão corporal, nos desenhos). Para Franchi (1987), acreditar nesses mitos equivale a considerar que “o trabalho do professor se resumiria a uma colheita de flores [...]” (FRANCHI, 1987, p. 6).

O autor, então, mostra diversas formas de manifestação da criatividade na linguagem: na construção das expressões; no modo próprio como cada um se coloca em relação ao seu

⁴⁸ Cumpre destacar que, na época em que Franchi escreveu esse texto, ainda não eram comuns as gramáticas de uso (de Maria Helena de Moura Neves, por exemplo) e as de português brasileiro (como as de Marcos Bagno, Ataliba de Castilho & Vanda Maria Elias ou Mário A. Perini), que tentam se aproximar mais dessa criatividade do falante, apesar de serem complexas por estarem voltadas às necessidades de pesquisadores e linguistas, e não exatamente de alunos do EF ou EM.

tema; nos processos pelos quais o falante estende esquemas relacionais, sintáticos e semânticos constituídos para a representação de situações específicas a outras situações; quando o falante ultrapassa os limites do “codificado” e manipula o próprio material da linguagem, investindo-o de significação própria. Assim, defende:

Há uma atividade criativa mesmo quando a linguagem se sujeita a suas próprias regras e há criatividade na construção das expressões mais simples e diretas em cada um de nossos atos comunicativos. Há criatividade até quando nada falamos e nos servimos da linguagem no solilóquio e no silêncio da reflexão em que reorganizamos os construtos anteriores da experiência (FRANCHI, 1987, p. 13).

Quanto à relação das reflexões da Linguística e sua aplicação ao ensino, o autor critica o que chama de “futurismo”: “Os conceitos nem chegam a constituir-se e já se distribuem para o consumo drogado do modismo intelectual” (FRANCHI, 1987, p. 6-7). E vai além, denunciando a prática de uma “linguística de retalhos”, como a que ocorre quando um texto é analisado segundo a perspectiva de teorias linguísticas diversas. Para ele, a dificuldade que muitos professores (e, conseqüentemente, alunos) têm em estabelecer essa prática (e os alunos de compreendê-la) é perfeitamente compreensível: “As mediações entre uma boa teoria linguística e a prática pedagógica já são tão difíceis de estabelecer (porque são atividades de propósitos radicalmente diferentes)! Que dizer dessa linguística de retalhos?” (FRANCHI, 1987, p. 7).

Revisitando a tradicional tendência descritiva da gramática na escola (não sem antes criticar também a prescritivista e normativa), Franchi (1987) ressalta que, nessa concepção, há a anulação de um dos aspectos mais importantes da criatividade na linguagem: o fato de que os sistemas de representação se constituem pela linguagem “na indefinida sequência histórica de indefinidos discursos” (FRANCHI, 1987, p. 16) e de que os sujeitos constroem, eles próprios, coletivamente, o sistema linguístico, passível de reformas e relocações. Como um contraponto, defende então que o professor deve conhecer bem os critérios nocionais prototípicos da gramática descritiva e as limitações de aplicação de sua descrição, além de ter cuidado para não generalizar essas noções a expressões a que não se aplicam. Assim, quando analisa a gramática escolar, diretamente influenciada por essa prática de mescla de critérios, explica o deslocamento do que seria mais importante em se estudar nos seguintes termos:

O problema maior está em que os gramáticos (e os professores, como!) não se dão conta da diversidade e heterogeneidade dos critérios de que se servem, nem se apercebem de que a aplicação de um ou de outro leva a resultados classificatórios completamente diferentes. A consequência disso é que os leitores dessas gramáticas (e os alunos, como!) perdem-se em falsos problemas e ficam a exercitar-se (errando e tentando) na descoberta,

consciente ou não, dos caminhos que levam ao resultado desejado. Mas, pior ainda, é que nesse exercício escolar puramente classificatório se distancia o aspecto fundamental da atividade de caráter gramatical que consistiria em compreender os diferentes processos pelos quais o sujeito atua linguisticamente (FRANCHI, 1987, p. 23).

Perde-se, assim, a oportunidade de mostrar como o estudante tem à sua disposição uma variedade de possibilidades para significar o que quer, ou seja, como ele escolhe atuar linguisticamente. Nesse ponto, Franchi argumenta a favor de uma pedagogia baseada em operações sobre a linguagem:

Interessa pouco descobrir a melhor definição de substantivo ou de sujeito ou do que quer que seja [...] Mas interessa, e muito, levar os alunos a operar sobre a linguagem, rever e transformar seus textos, perceber nesse trabalho a riqueza das formas linguísticas disponíveis para suas mais diversas opções [...] Com isso, parece-me, reintroduz-se na gramática o seu aspecto criativo (FRANCHI, 1987, p. 21).

Está aí o cerne da sua proposta: a recuperação da noção de uso da linguagem, não como historicamente vinha sendo feito — durante muito tempo, identificou-se a “gramática de uso” com a norma culta, padrão, cujos critérios são sociais, econômicos, políticos, e não linguísticos⁴⁹ —, mas analisando criativamente textos efetivamente produzidos.

Para uma renovação dos estudos gramaticais, Franchi (1987) sugere, assim, a prática de reescrita de textos, em que os professores ensinem aos seus alunos técnicas como: transformação de orações “descritivas” em “ativas”, concisão, topicalização ou explicitação das relações entre as orações reconstruídas para fazê-los escolher entre as inúmeras opções propostas. Assim, dá alguns exemplos (e deixa outros para “professores curiosos”) desse trabalho de construção e reconstrução das expressões: integra algumas orações originalmente coordenadas por meio da subordinação (nominalizando verbos, por exemplo) ou mantém relações já existentes (de causa, por exemplo) por meio de formas variadas, mas prestando sempre atenção aos efeitos de sentido.

Por fim, ele diferencia as atividades linguística, epilinguística e metalinguística. A *linguística* está relacionada às ações que, intencionalmente, executamos *com* a linguagem na nossa vida cotidiana, nas mais diferentes formas de interação social. A *epilinguística* refere-se às operações que realizamos *sobre* nossa própria linguagem quando, por exemplo, fazemos

⁴⁹ Franchi (1987) ressalta, porém, que, na tradição linguística, já se concebeu “uso” de forma diferente, como na Retórica, que considerava a gramática como um instrumental para obter sucesso no discurso. Com o tempo, entretanto, a Retórica tornou-se um privilégio político e clerical. Assim como a gramática, escolarizou-se e tornou-se prescritiva, perdendo “sua função vital” (FRANCHI, 1987, p. 28), ou seja, seu caráter fundamental de exercício crítico sobre os processos de criação e ação humana pela linguagem.

correções ou retomadas, comparamos ou transformamos expressões, experimentamos novos modos de significação ou até brincamos com a língua. Já a *metalinguística* é um trabalho de linguagem, de sistematização gramatical, ou seja, de construção e des(re)construção de hipóteses sobre a natureza da linguagem e o caráter sistêmico das construções linguísticas. Para Franchi (1987), o trabalho escolar, nas séries iniciais, deveria se voltar, prioritariamente, para as atividades linguística e epilinguística. As metalinguísticas viriam somente depois.

Com objetivos muito próprios (similares aos do aprendizado de outras ciências), chega-se assim a uma ‘teoria gramatical’. Quando? Nas últimas séries do primeiro grau? Não tenho muitas razões para responder aqui. Mas já se sabe como. Como resultado de uma larga familiaridade com os fatos da língua, como decorrente de uma necessidade de sistematizar um “saber” linguístico que se aprimorou e que se tornou consciente e com a questão fundamental sempre em mente: a questão da significação, não somente no sentido de uma representação do mundo, mas no sentido também de uma ação pela linguagem sobre os interlocutores, dependente dos modos e estilo com que nos servimos dela e de seus múltiplos recursos de expressão (FRANCHI, 1987, p. 42).

Caberia, portanto, ao professor de língua materna levar seus alunos a diversificarem, desde cedo, os recursos expressivos de que se servem para falar ou escrever e a operarem sobre sua própria linguagem, tornando ativo um sistema a que eles já tiveram, muitas vezes, acesso fora da escola para somente depois, então, introduzir noções científicas da linguagem enquanto objeto de estudo. Franchi (1987) instaura, assim, uma discussão que se estende até hoje: Quando ensinar metalinguagem na escola?

Como veremos adiante, trata-se de uma questão tão controversa que há os que preferam não responder a essa questão e apenas indicar um “como”; os que preferam relativizar o “quando” e não definir o momento certo para todos os alunos em âmbito nacional; e há, inclusive, quem defenda um “nunca no EF” como resposta, a exemplo de Bagno (2010), que assume uma posição:

muito clara e definida *contra o ensino explícito de gramática* no ensino fundamental, principalmente contra o *furor taxonômico*, isto é, a obsessão pela nomenclatura, pela classificação mecânica de palavras e construções sintáticas, com base nos conceitos e definições ultrapassados vinculados à tradição gramatical surgida na Antiguidade clássica, três séculos antes da era cristã (BAGNO, 2010, p. 11).

3.2.2 Repensando a análise linguística: por um novo deslocamento no ensino

Em 1984, João Wanderley Geraldi organizou uma coletânea de artigos para um projeto de formação de professores de LP do então ensino de 1º grau, na região oeste do Paraná⁵⁰. Intitulado *O texto na sala de aula*, esse livro ainda hoje, mais de trinta anos depois, é leitura obrigatória para os docentes em formação, o que poderia indicar, por um lado, que pouco avançamos nas questões de que trata⁵¹ (no caso específico desta pesquisa, na renovação do ensino dos CL) e, por outro, que ele pode ser considerado o “nascidoiro” do que estamos buscando (no caso, da proposta de AL) e, como tal, precisa ser conhecido.

De fato, foi no artigo *Unidades básicas do ensino de português* que o termo *análise linguística*, cunhado por Geraldi ([1984] 2011) na acepção de metodologia reflexiva de ensino, passou a ser conhecido no meio acadêmico. Em suas próprias palavras,

O uso da expressão “prática de análise linguística” não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o *trabalho* sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discursos direto e indireto, etc.); organização e inclusão de informações; etc. Essencialmente, a *prática* de análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a “correções”. Trata-se de *trabalhar* com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina (GERALDI, 2011, p. 74 – grifos nossos).

Tendo em vista a concepção interacionista de linguagem e pensando na sala de aula⁵², neste artigo de caráter mais prático Geraldi ([1984] 2011) propõe, independentemente do ano escolar, que o professor de LP parta do texto dos alunos — e não de autores selecionados pelos “fazedores de livros didáticos” — para que, ajudando-os a refletir sobre as suas próprias construções linguísticas, juntos possam melhorar o texto inicial. Ou seja, trata-se de “partir do erro para a autocorreção”.

⁵⁰ Embora somente reunidos em 1984, muitos desses artigos são anteriormente produzidos para orientar o trabalho de professores de LP.

⁵¹ O livro traz discussões e reflexões de renomados linguistas acerca de temas relacionados também a literatura, leitura e produção de textos. Por conta de nossos objetivos, nesta dissertação trataremos apenas daqueles voltados ao ensino de gramática/CL.

⁵² Embora a preocupação central de Geraldi neste artigo tenha sido com o ensino fundamental, acreditamos que suas propostas podem facilmente ser adaptadas para o ensino médio.

Para preparar as aulas de prática de AL, os professores teriam, então, que ler os textos produzidos pelos alunos nas aulas de produção de textos a fim de, em sala, reescrevê-lo no aspecto tomado como tema da aula. Percebemos, assim, que nessa proposta das *unidades básicas do ensino de português* (como já dissemos, não vem de Geraldi a denominação *eixos de ensino*) leitura, produção de textos e análise linguística se inter cruzam em uma articulação cujo objetivo maior é o desenvolvimento da escrita do aluno.

Geraldi ([1984] 2011) apresenta algumas possíveis dificuldades que podem ocorrer nos textos dos estudantes, dependendo do ano escolar e do tipo textual trabalhado, e as divide em: “problemas de estrutura textual” (relacionados à estrutura narrativa, dissertativa, normativa ou de correspondência, como clareza, objetividade, fidelidade aos fatos, identificação e defesa de pontos de vista, argumentação, passagem do discurso direto para o indireto ou vice-versa), “problemas de ordem estilística” (transformação de orações, reescrita de parágrafos), “problemas de ordem sintática” (concordância verbal, concordância nominal, regência, emprego de modos verbais), “problemas de ordem morfológica” (adequação vocabular, conjugação verbal, formas de plural e feminino, emprego de pronomes pessoais do caso reto ou oblíquo) e “problemas de ordem ‘fonológica’⁵³” (ortografia, acentuação, divisão silábica).

O autor chama a atenção para a importância de o docente tratar um problema por vez: “para cada aula de prática de análise linguística, o professor deverá solucionar apenas um problema. De nada adianta querermos enfrentar de uma vez todos os problemas que podem ocorrer num texto produzido por nosso aluno” (GERALDI, 2011, p. 74). Assim, em uma aula cujo tema seja problemas de ordem estilística, não é necessário que o professor transcreva a redação do aluno com todos os “erros” ortográficos ou de concordância, por exemplo. Dependendo do objetivo, explica o linguista, as atividades podem ser feitas tanto em pequenos grupos — quando, por exemplo, duplas de alunos analisam os textos uns dos outros ou buscam juntos identificar problemas previamente marcados pelo professor — quanto com toda a turma, quando a redação de um aluno é transcrita no quadro para a análise do grande grupo.

As aulas assim estruturadas teriam apoio nos seguintes materiais didáticos: um caderno para os alunos escreverem suas redações e fazerem suas anotações teóricas, além de gramáticas e dicionários para consultarem quando necessário. Sendo condizente com sua

⁵³ Geraldi ([1984] 2011) se diz consciente ao classificar sob a rubrica de “fonológicos” problemas que talvez a Linguística não tomasse como tais e justifica essa escolha pela sua preocupação com a prática do ensino fundamental, e não com questões teóricas.

própria proposta, o autor se posiciona contra a adoção de livros didáticos em aulas de LP (apesar de reconhecer que há LDs bem fundamentados) por diversas razões⁵⁴, entre as quais podemos destacar o fato de os LDs já “planejarem” as aulas tomando todos os estudantes por igual e as dividirem por conteúdos que, muitas vezes, não são problemáticos nos textos do aluno.

Quanto à metalinguagem, o autor faz a ressalva de que o professor pode trabalhar com aspectos sistemáticos da língua ao tratar do problema em foco, o que não significa usar necessariamente a terminologia gramatical, pois o mais importante, para ele, é a compreensão do fenômeno linguístico em estudo. Há, entretanto, momentos em que os alunos, após consultarem gramáticas e dicionários para a resolução de algum problema, se deparam com termos como “pretérito” ou “subjuntivo” e perguntam ao professor seu significado. Aí, sim, caberia introduzir metalinguagem e explicações, já que solicitadas pelos próprios alunos. Baseado em suas práticas e em relatos de professores formados em cursos ministrados por ele, Geraldi ([1984] 2011) afirma:

Basicamente, a prática de análise linguística, embora sob outra forma que me parece mais útil, acaba desenvolvendo todo o programa “oficial” sugerido para os anos finais de ensino fundamental. A aprendizagem da metalinguagem passa a ocorrer assistematicamente [...] O que me parece essencial na prática de análise linguística é a substituição do trabalho com metalinguagem pelo trabalho produtivo de correção e autocorreção de textos produzidos pelos próprios alunos. Essa é a intenção da proposta (GERALDI, 2011, p. 78-79).

Dessa forma, Geraldi ([1984] 2011), indo ao encontro de Franchi (1987), sugere um trabalho produtivo e significativo com práticas de linguagem e inova não só ao batizar uma dessas práticas de *análise linguística*, mas ao sugerir que nela o texto do aluno seja o que mais tarde chamaria de “ponto de partida e ponto de chegada”⁵⁵ em uma referência às aulas de LP envolvendo as três unidades básicas de maneira articulada e complementar.

Dando continuidade aos seus estudos, Geraldi publica, em 1991, o livro *Portos de passagem*, em que aprofunda algumas das questões já tratadas anteriormente. Levando em conta a reflexão sobre os três tipos de atividades (linguística, ou *com* a linguagem;

⁵⁴ Sobre o assunto, consultar entrevista de João Wanderley Geraldi a Ezequiel Teodoro da Silva na revista **Literatura: teoria e prática**, ano 6, nº 9, jun./1987, p. 3-7.

⁵⁵ Geraldi (1997) analisa as três unidades básicas de ensino de LP (produção de textos, leitura e análise linguística) e propõe que o trabalho integral se inicie com a produção do texto pelo aluno, passe por leituras complementares relacionadas tanto ao tema trazido por este quanto às estratégias pertinentes ao tipo e gênero textual trabalhado e volte ao texto inicial do aluno para um trabalho de AL.

epilinguística⁵⁶, ou *sobre* a linguagem; e metalinguística, ou *de* linguagem), propõe então um trabalho de “reflexão metalinguística”, que nasceria da propriedade que a linguagem tem de referir-se a si própria e estaria baseado na capacidade que todo falante tem de refletir e atuar sobre o sistema linguístico. Entretanto, esclarece o autor, não se trata de uma distinção classificatória de fenômenos linguísticos, afinal essas três atividades são realizadas concomitantemente e devem ser consideradas no ensino de LP.

Estes três tipos de atividades estão presentes nos três tipos de ações linguísticas praticadas pelos sujeitos enquanto operações que permitem *a produção de discursos com sentidos determinados usando recursos expressivos em si insuficientes para tanto*. Tratando-se da produção de discursos, nas ações que se fazem com a linguagem, se presentificam ações sobre a linguagem e ações da linguagem (GERALDI, 1997, p. 26 – grifos nossos).

Ora, se a linguagem é entendida como uma sistematização aberta de recursos expressivos cuja concretude significativa se dá na singularidade dos acontecimentos interativos, refletir sobre os próprios recursos utilizados é uma constante em cada processo, ainda que isso se dê de maneira inconsciente. Feitas essas ressalvas, o pesquisador novamente embasa sua proposta no texto do aluno, tomando-o como “ponto de partida e de chegada”.

Considerando que, com a linguagem, falamos não só sobre o mundo, mas também sobre o modo como falamos do mundo e que o estudante chega à escola já dominando uma variedade de sua língua materna⁵⁷, qual seja sua gramática internalizada (sendo inclusive capaz de realizar atividades epilinguísticas), centrar o ensino na produção de textos é dar a palavra ao aluno e deixá-lo apontar quais caminhos deverão ser trilhados no aprofundamento da sua compreensão tanto dos fatos de que fala quanto das estratégias que utiliza. Tal trabalho daria conta, assim, de processos e fenômenos enunciativos, e não apenas de ordem estrutural.

⁵⁶ Divergindo de outros autores, como Culioli (1968), Geraldi defende que a consciência ou falta dela não deve ser critério para a distinção entre atividades metalinguísticas e epilinguísticas, respectivamente, conforme esclarece em: “Poderíamos caracterizar as atividades epilinguísticas como atividades que, *independentemente da consciência ou não*, tomando as próprias expressões usadas por objeto, suspendem o tratamento do tema a que se dedicam os interlocutores para refletir sobre os recursos expressivos que estão usando” (GERALDI, 1997, p. 24 – grifos nossos).

⁵⁷ Em artigo intitulado *Concepções de linguagem e ensino de português*, publicado no livro *O texto na sala de aula*, Geraldi ([1984] 2011), defende o ensino da variedade padrão de LP como uma forma de acesso ao poder: “[...] me parece que cabe ao professor de língua portuguesa ter presente que as atividades de ensino deveriam oportunizar aos seus alunos o domínio de outra forma de falar, o dialeto padrão, sem que signifique a depreciação da forma de falar predominante em sua família, em seu grupo social, etc. Isso porque é preciso romper com o bloqueio de acesso ao poder, e a linguagem é um de seus caminhos” (GERALDI, 2011, p. 44). Nessa mesma obra, em artigo intitulado *Gramática e política*, Sírrio Possenti também defende esse ponto de vista, ressaltando sempre o caráter social da língua: “As línguas ligam-se estreitamente a seus usuários, isto é, a outros fatores sociais. Não são sistemas que pairam acima dos que falam e não se isentam dos valores atribuídos pelos que falam” (POSSENTI, 2011b, p. 50).

Na verdade, Geraldi (1997) propõe que as atividades epilinguísticas realizadas intuitivamente pelos alunos sejam a ponte para a sistematização metalinguística (embora, como já ressaltado, os três tipos de atividades sejam concomitantes e devam se integrar no ensino). Em outras palavras, partindo do que já sabem e usam, tornar esse saber/uso consciente e avançar dando-lhes a conhecer outras possibilidades. Ao comparar diferentes formas de escrever textos, os alunos compreendem a existência de diversas configurações textuais e de variedades linguísticas e, no confronto destas, aprendem novas configurações e processam a construção de nova variedade padrão, produzindo conhecimentos sobre a linguagem que eles próprios usam e que os outros usam. Depois dessas reflexões, voltar aos textos dos alunos e fazê-los reescrevê-los em função da razão de ser de tais textos não significa partir dos erros para *mostrar* os acertos, mas antes partir do erro para a *autocorreção* e *ampliação* do saber. Nesse sentido, a gramática seria usada como suporte, conforme explica o autor:

Penso as atividades epilinguísticas como condição para a busca significativa de outras reflexões sobre a linguagem. Note-se, pois, que não estou banindo das salas de aulas as gramáticas (tradicionais ou não), mas considerando-as fontes de procura de outras reflexões sobre as questões que nos ocupam nas atividades epilinguísticas. É claro que as gramáticas existentes [...] são insuficientes para dar conta das muitas reflexões que podemos fazer. Mas não é pelo fato de nossas noções intuitivas, nossas reflexões intuitivas, não encontrarem respaldo em argumentos de autoridade que elas devem deixar de ser feitas (GERALDI, 1997, p. 191-192).

Para Geraldi (1997), o fato de o que temos disponível nas gramáticas ser insuficiente para o que precisamos é uma razão a mais para, no ensino, abandonarmos a mera reprodução de conhecimentos e tentarmos a construção de conhecimentos, direção na qual ele jogará ainda mais luz em produções posteriores, quando aponta como podemos chegar a isso: tomando a aula como um acontecimento.

Assim, em uma busca contínua pelo aprofundando de suas ideias, em 2010 Geraldi publica a primeira edição de *A aula como acontecimento*, livro que ele próprio considera “uma continuidade” dos trabalhos anteriores, entre os quais destaca, além dos já comentados acima, o artigo *Linguagem e ensino*⁵⁸, reescrito em *A linguagem e a questão escolar* como um dos capítulos do livro. Nessa obra, entre outras questões exploradas, destacamos duas como

⁵⁸ Publicado inicialmente em **Leitura: teoria & prática**, ano 8, número 14, dezembro/1989. Neste artigo, o autor explora várias questões da concepção interacionista da linguagem (seguindo, explicitamente, Bakhtin/Voloshinov e Vygotsky) para defender, entre outros aspectos, a historicidade da linguagem, a constituição contínua dos sujeitos em interação e o contexto das interlocuções como constitutivo dos discursos proferidos.

contribuição essencial para a reflexão sobre o ensino dos CL: o esclarecimento da noção de “deslocamentos no ensino” e, claro, a concepção de aula como “um acontecimento”, com todas as implicações que essa assunção imprime às práticas na sala de aula.

No capítulo intitulado *Deslocamentos no ensino: de objetos a práticas; de práticas a objetos*, ao refletir acerca da antiga questão linguística da significação, Geraldi lembra, de acordo com o Círculo de Bakhtin, que o uso da língua requer movimentos quase simultâneos de reconhecimento e compreensão, em um jogo que só é possível graças a articulações entre o interno (linguístico) e o externo (contexto em sentido amplo), daí ser a língua um conjunto de recursos expressivos só *relativamente* determinados. Por isso, em matéria de enunciados e/ou discursos materializados em textos, é impossível a definição de regras.

Partindo dessa constatação, o autor passa a analisar as variadas formas com que o ensino de língua materna operou com textos ao longo do tempo. Para ele, o deslocamento para a centralidade no texto é feito inicialmente sob a influência das teorias da comunicação⁵⁹. Antes disso, o texto era material de oralização ou leitura e fonte de exemplos para o que a gramática explicava, mas não objeto de estudo e compreensão. A partir desse deslocamento, portanto, ficou evidente a necessidade de se ensinar a interpretar um texto. Ainda que a forma como isso tenha sido (e vem sendo) feito seja questionável, o autor defende que é inegável o avanço que representou para a didática da língua materna. Depois acrescenta:

Momentos posteriores, agora sob inspiração da linguística da enunciação e dos estudos do discurso, radicalizaram um pouco mais esta perspectiva, tornando o texto ainda mais central no processo de ensino e aprendizagem, com um deslocamento considerável: tratava-se agora de visar muito mais a aprendizagem da língua do que o ensino da língua. Por isso o uso da língua se torna o centro do processo (GERALDI, 2015, p. 76).

Como os objetos de ensino até então selecionados pela disciplina LP (o capital escolar) tiveram que ser substituídos pelos conhecimentos variados dos alunos (o capital cultural), a escola se viu obrigada a valorizar os “tateios do aprender”, e não mais as “certezas do ensinar”. Daí a questão: seria a escola um lugar de ensino ou um lugar de aprendizagem? Ainda que se considere a coexistência de ensino e aprendizagem em ambas as posições, optar pela primeira significa fixar os objetos de ensino e organizá-los didaticamente visando à sua aprendizagem. Já, ao optar pela segunda posição, deixamos o capital cultural e os objetos desconhecidos penetrarem na escola e assumimos que não podemos mais organizar a aprendizagem de forma linear: “há que se considerar os acidentes, os acontecimentos, os acasos, os desenvolvimentos proximais e até mesmo o reconhecimento de que não há um

⁵⁹ No caso do Brasil e do ensino de LP, como vimos na Seção 2, esse deslocamento se daria, portanto, nos anos 1970, tempos da ditadura militar.

ponto de chegada definitivo, mas sempre um novo patamar que permite outros avanços” (GERALDI, 2015, p. 77).

Por essa segunda perspectiva, não faz mais sentido a seriação e as unidades com conteúdos já previamente definidos. A relação de professor e alunos também é abalada: ambos passam a ser aprendizes, embora em patamares distintos, já que o primeiro é um mediador. Nessa escola que toma a aprendizagem como ponto de partida, mas não fixa seus pontos de chegada, o texto é visto sob outro prisma. Do ponto de vista da leitura, ele não é mais um objeto sobre o qual o leitor vai buscar extrair um sentido dado, e sim um objeto do passado que chega ao leitor do presente cheio de contrapalavras possíveis, que vão ao encontro das palavras do outro para buscar construir uma compreensão. Já do ponto de vista da produção, não se trata de escrever sobre um determinado tema, mas de dizer algo a alguém sobre esse tema.

Para Geraldi (2015), esse lento deslocamento de objetos a práticas perdurou, entre nós, apenas por 40 anos. Na contramão dos projetos neoliberais de sociedade e escola, esse deslocamento não se coaduna com o consumo de mercadorias divididas em unidades e destinadas à distribuição de um mesmo saber a sujeitos sociais diferentes e desiguais. Por isso, para o autor, infelizmente, assistimos a um retorno das práticas aos objetos às custas de uma distorção da teoria bakhtiniana de gêneros, que permitiu conciliar a construção de competências práticas com o consumo de mercadorias.

Assim, desbastado de toda a sua originalidade, o estudo bakhtiniano, mantida a referência à linguística da enunciação, se prestou a um deslocamento no ensino que vai das tentativas da centração na aprendizagem através das práticas, para objetos definidos previamente, seriáveis, unificados e exigíveis em avaliações nacionais. Agora se ensina um gênero no qual o aluno pode se exercitar. O movimento vai do ensino à organização didática da aprendizagem. Não é preciso partir do capital cultural: dispõe-se da segurança do capital escolar. Voltamos a ter uma mercadoria, um capital escolar vendável e consumível. Retornamos ao passado sob o manto de recente, do novo, do atual (GERALDI, 2015, p. 79-80).

Assim, defende Geraldi, ao transpor didaticamente as “esferas de atividade” bakhtinianas para “práticas sociais de referência”, a escola (travestida de nova) retira do conceito de gênero o que lhe há de mais essencial, sua gênese, e exclui os alunos dessas práticas, reduzindo-os a sujeitos ficcionais de uma sequência didática.

Em relação a esse aspecto, sabemos que há um intenso debate no meio acadêmico sobre a singularidade das práticas languageiras possibilitadas pelo uso de gêneros e sua ficcionalização/artificialidade quando transpostas para dentro dos muros escolares. Alguns autores, como Geraldi e Kleiman, defendem uma pedagogia implícita de gêneros, ou seja,

acreditam que eles não devem ser os objetos de ensino objetivados e fixos, mas *usados* na escola, pois a vida escolar pode ser mais dinâmica e partir das práticas sociais dos grupos de aprendizagem. Outros autores, como os da Escola de Genebra, ao defenderem o ensino das atividades de linguagem (através do desenvolvimento das capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas, como abordaremos na subseção 4.2.2), acabam por referendar uma pedagogia explícita de gêneros, reconhecendo que eles, quando transpostos para a sala de aula, transformam-se em “gêneros escolarizados”, os quais adquirem o caráter de objeto de ensino-aprendizagem, perdendo sua essência pura e unicamente de desempenho de função social.

Polêmicas à parte, defendemos o ensino explícito do gênero na escola e as reflexões sobre os CL surgidas a partir desse ensino/uso, levando, claro, em conta os aspectos contextuais envolvidos na sua circulação em práticas sociais de referência. Consoante Bunzen (2010), acreditamos que a escola também é uma esfera social, no sentido do Círculo de Bakhtin, e, como tal, produz gêneros próprios (a chamada, o ditado, a redação etc.) ao mesmo tempo em que reacentua axiologicamente gêneros de outras esferas (filmes, poemas, notícias, crônicas e romances), ora se aproximando das práticas sociais dessas esferas, ora entrando em confronto com elas

Voltando a Geraldi (2015), no capítulo homônimo ao título da obra, o autor defende a necessidade de revermos nossa concepção de aula como um ritual de transmissão de conhecimentos, com gestos e fazeres predeterminados, a fim de a encarmos como um acontecimento, sempre aberto e atento às inúmeras possibilidades trazidas pelos alunos, ou melhor, pela vida dentro e fora da escola.

Para defender essa tese, serve-se de alguns fatos históricos como argumentos, a exemplo de: o perfil profissional de professores, que, ao longo da história, valorizou mais a sua relação com os conteúdos do que com os aprendentes; o estabelecimento de uma “relação triádica” na escola: professor-aluno-conhecimentos, ainda que cada proposta pedagógica dê mais ênfase a um desses três polos; o relativo⁶⁰ desaparecimento da “escola de sábios”, em que havia a reunião entre um sujeito que pensa e seus discípulos; a construção da identidade do professor a partir da divisão social do trabalho imposta pelo Mercantilismo, ou seja, de um sujeito não exatamente produtor de conhecimentos, mas conhecedor e transmissor de saberes produzidos por outros; o aprofundamento dessa identidade, que durou desde mais ou menos o

⁶⁰ Geraldi (2015) lembra que talvez a relação entre orientadores e orientandos em programas de pós-graduação atuais seja um resquício desse tipo de “escola dos sábios”, de que a escola de Sócrates, de Platão ou os conventos da Idade Média são os exemplos mais significativos.

século XVII até o século XX, e a consequente organização e seriação de um conjunto de conhecimentos (inclusive didáticos) considerados essenciais à formação dos sujeitos sociais; o surgimento de uma nova identidade do professor como consequência de uma nova divisão de trabalho estabelecida a partir da segunda revolução industrial e aprofundada pelas novas tecnologias da informação: um sujeito que aplica um conjunto de técnicas de controle (de tempo, de postura, de comportamentos) em sala.

Segundo o autor, uma série de consequências advieram dessa nova identidade. A transformação do conhecimento em conteúdo passou a não mais ser atribuição da escola ou do professor, mas dos autores do material didático, das equipes de produção editorial. Sob o controle do docente, o aluno precisa aprender a trabalhar com esse material, cuidando de si próprio, o que tem gerado uma série de discursos de culpabilização dos estudantes pelo insucesso escolar⁶¹. Além disso, ao transformar os conhecimentos em conteúdos de ensino, a escola toma como verdade o que a ciência se coloca como hipótese. As avaliações de aprendizagem, em vez de funcionarem como um diagnóstico do trabalho do professor, tornam-se verificação de fixação de conteúdos. Enfim, propaga-se a falsa ideologia de que a escola é o espaço privilegiado da construção de igualdade entre sujeitos sociais desiguais.

No entanto, felizmente, esse modelo de professor controlador do processo de aprendizagem do aluno começa a entrar em crise nas últimas décadas do século XX, como um reflexo do momento de crise que estamos experimentando no plano mais global: desemprego estrutural; questionamento dos paradigmas científicos com o reconhecimento das incertezas; declínio da influência de instituições milenares como as igrejas; exigência de mudanças no nosso modo de habitar o mundo, dados os incontáveis problemas ecológicos; etc. Nesse contexto, “a escola é chamada a responder um desafio que não é seu, porque já não é mais um desafio proposto pela relação entre professor, alunos e conhecimentos, mas posto pela vertiginosa obsolescência de saberes e práticas produtivas” (GERALDI, 2015, p. 91).

Por isso, defende o autor, a construção (em curso) de uma nova identidade do professor não deve passar por uma redefinição das relações entre a tríade professor-aluno-conhecimentos, mas da relação com as novas formas dos conhecimentos: nunca prontos, acabados; sempre parciais, incertos e locais. Daí sugere uma “inversão de flecha” na relação de professor e alunos com a herança cultural. Se, por muito tempo, o docente se voltava para

⁶¹ Antunes (2014) também constata a distorção desse discurso de culpabilização do aluno pelo fracasso escolar quando analisa a prática tão comum nas escolas de análise de frases soltas e de produção de textos totalmente fora de uma autêntica situação de interação verbal. Assim, inverte a direção da culpa, voltando o vetor para essas práticas: “Honestamente, não devíamos nos admirar do fato de os alunos demonstrarem sérias dificuldades no uso da fala formal ou na escrita mais monitorada de texto. Como sabê-lo, se isso não entra na prioridade da escola, não constitui prática regular de seu currículo?” (ANTUNES, 2014, p. 84).

essa herança cultural a fim de transferir respostas sobre uma parte completa selecionada como conteúdo aos seus alunos, agora precisam ambos, professor e alunos, voltarem-se a ela, como seres vividos que são, para transformar esse vivido em perguntas direcionadas a interesses locais dessa herança. Mais do que respostas, precisamos construir perguntas, que podem dirigir a seleção, construção ou reconhecimento da inexistência de respostas. Nesse contexto, o papel do professor seria o de ultrapassar o senso comum, organizando com os alunos as perguntas adequadas e buscando os esclarecimentos possíveis na herança cultural, nos colegas, em profissionais.

Logo, os textos produzidos pelos alunos podem trazer vários problemas a serem enfrentados no campo da linguagem: os sentidos e as formas comuns ou inusitadas de expressá-los. Cabe ao professor ouvir/ler esses textos, estar atento aos acontecimentos e guiar reflexões, construindo perguntas junto com os alunos e ajudando-os a buscar respostas por meio da pesquisa e da formulação de hipóteses. Afinal,

a transformação que a inversão da flecha na relação com a herança cultural exige é que cada sujeito — professor e alunos — se torne autor: refletindo sobre o seu vivido, escrevendo seus textos e estabelecendo novas relações com o já produzido. Isto exige repensar o ensino como projeto, e para dar conta de um projeto não se pode esporadicamente conceder lugar ao acontecimento. O projeto como um todo tem de estar sempre voltado para as questões do vivido, dos acontecimentos da vida, para sobre eles construir compreensões, caminho necessário da expansão da própria vida (GERALDI, 2015, p. 100).

Trabalhar com projetos, ou seja, sob a perspectiva da aula como acontecimento, pode implicar aprendizagens diferentes entre turmas diferentes. Mas, para Geraldi, isso não importa, o que importa é aprender a aprender para construir conhecimentos. Por isso, as atuais formas de organização curricular devem passar por uma transformação profunda, o que não significa abandonar o planejamento global, mas torná-lo mais flexível e construí-lo de forma compactuada com os alunos, permitindo a variação da atividade local por meio de projetos. Assim, garantimos o desenvolvimento das capacidades não só de mobilização de recursos expressivos, mas também de reflexão na leitura e na escrita.

3.2.3 Apoiando a renovação: vários discursos por uma mudança mais consistente

Seguindo o caminho trilhado por Franchi ([1977] 2011, 1987) e Geraldi ([1984] 2011, 1997, 2015), diversos linguistas também voltaram suas reflexões para uma renovação no

ensino de LP sob a perspectiva sociointeracionista da linguagem e, no que concerne ao ensino dos CL, propuseram alguns trabalhos de AL — a exemplo de Travaglia ([1996] 2009), Possenti (1996, 2011), Perini (1997, 2010), Antunes (2007, 2014), Suassuna (1995, 2012), Mendonça (2006), Marcuschi (2008), Bezerra e Reinaldo (2013) —, ainda que alguns tenham preferido usar os termos “gramática de uso”, “gramática reflexiva” ou “gramática contextualizada”.

Apesar da diferença de nomenclatura, grande parte deles defende um ensino-aprendizagem que prime pela reflexão sobre as possibilidades de uso da língua, indo ao encontro da AL. Na verdade, o que todos esses autores sinalizam — ainda que com argumentos distintos e, algumas vezes, polêmicos — é para uma nova tendência no ensino de LP a partir do momento em que a perspectiva estruturalista se mostrou insuficiente para dar conta de fenômenos linguísticos mais amplos.

Luiz Carlos Travaglia formulou sua proposta de ensino dos CL encarando o texto como um conjunto de marcas/pistas que funcionam como instruções para o estabelecimento de efeito(s) de sentido em uma determinada interação comunicativa. Dessa forma, considera que o objetivo principal do ensino de língua materna é desenvolver a competência comunicativa dos alunos e, para isso, defende um ensino produtivo, a fim de que eles adquiram novas habilidades linguísticas. Travaglia ([1996] 2009) não descarta de todo o ensino descritivo e prescritivo da língua, mas acredita que ele deva ter seu lugar redimensionado na sala de aula, saindo da posição de destaque de que vem desfrutando. Para ele, mais importante do que ditar regras ou partir do uso da língua para estabelecê-las é refletir sobre a linguagem.

Aprender a língua, seja de forma natural no convívio social, seja de forma sistemática em uma sala de aula, implica sempre reflexão sobre a linguagem, formulação de hipóteses e verificação do acerto ou não dessas hipóteses sobre a constituição e funcionamento da língua. Quando nos envolvemos em situação de interação há sempre reflexão (explícita ou não e, neste caso, automática) sobre a língua, pois temos de fazer corresponder nossas palavras às do outro para nos fazer entender e para entender o outro (TRAVAGLIA, 2009, p. 107).

A diferenciação que o autor faz de quatro tipos de gramática⁶² torna-se aqui fundamental para o entendimento de sua proposta. A (1) *gramática de uso* seria aquela não

⁶² Na Seção 2, foram considerados relevantes para o histórico do ensino de português as gramáticas: normativa, descritiva e internalizada. Agora, faz-se necessária a explicitação dos quatro tipos (de uso, reflexiva, teórica e normativa) considerados por Travaglia para a construção de sua proposta de ensino. Como dito anteriormente, estamos cientes de que os critérios de tipificação das gramáticas são diversos e, ainda dentro do mesmo critério, alguns autores divergem entre si.

consciente, implícita e ligada à gramática internalizada do falante. Para o ensino, ela seria útil nas atividades que buscam desenvolver o uso automático das unidades, das regras e dos princípios da língua, além dos recursos das suas diferentes variedades, mas sem que estes sejam explicitados metalinguisticamente. Em outras palavras, com ela buscaríamos desenvolver a gramática internalizada para que o aluno a utilize de forma efetiva nas situações concretas e específicas de interação comunicativa. Serviriam para esse fim exercícios estruturais, qualquer atividade de produção e compreensão de texto (oral e escrito dos alunos e de outros produtores), exercícios de vocabulário e atividades com variedades linguísticas⁶³. Para isso, o conhecimento e a sensibilidade do professor são fundamentais:

Nas atividades de gramática de uso não se explicitam os elementos de descrição e seu funcionamento para o aluno. O professor é que tem que saber muito sobre a língua (sua estrutura e funcionamento) para selecionar e ordenar conteúdos e montar exercícios adequados ao ensino da habilidade que pretende que seja adquirida (TRAVAGLIA, 2009, p. 111).

Para Travaglia ([1996] 2009), a (2) *gramática reflexiva*, como o nome indica, seria aquela que surge da reflexão com base tanto no conhecimento intuitivo dos mecanismos da língua que o aluno já domina (para tornar esse domínio consciente) quanto no trabalho com os conhecimentos linguísticos que ele ainda não domina (para levá-lo à aquisição de novas habilidades)⁶⁴. Para esse fim, haveria dois tipos de exercícios: os que levam o aluno a explicitar fatos da estrutura e do funcionamento da língua (em vez de dar a teoria gramatical pronta para o aluno, construindo atividades que o levem a redescobrir o que as ciências linguísticas já deram a conhecer) e os que focam nos efeitos de sentido que os elementos da língua são capazes de produzir na interlocução (fazendo uma reflexão mais voltada à semântica e à pragmática). Fazendo uma ressalva quanto ao primeiro tipo de exercícios, voltado predominantemente para a estrutura da língua (as unidades existentes, sua classificação, funções básicas, regras de construção de unidades como palavras, orações, períodos), o autor postula:

⁶³ O autor dá inúmeros exemplos de exercícios dos quatro tipos de gramática que analisa. Para um estudo mais aprofundado de sua proposta, sugerimos a consulta a Travaglia ([1996] 2009).

⁶⁴ Não obstante considere a atividade intuitiva que o aluno já domina sobre os mecanismos da língua como ponto de partida da gramática reflexiva, Travaglia ([1996] 2009) considera que se devem levar esses conhecimentos ao nível da consciência. Assim, ele parece fazer uma distinção entre a atividade consciente (gramática reflexiva) ou não (gramática de uso) de reflexão sobre a linguagem que Geraldi descarta em sua diferenciação entre atividade epilinguística e metalinguística. Sobre esse aspecto, ver nota 56.

Não há evidência de que o conhecimento sobre esses aspectos mais estruturais da língua (dados por meio de várias metodologias) tenha levado ao desenvolvimento da competência comunicativa. Deve-se, pois, registrar que tais atividades de gramática reflexiva servem sobretudo aos objetivos de ensinar sobre como é a língua, de levar a conhecer a instituição social que a língua é e de ensinar a pensar. Representam mais uma metodologia de ensino de teoria gramatical, de gramática teórica (TRAVAGLIA, 2009, p. 143-144).

Assim, esses exercícios, por não atenderem diretamente ao objetivo principal de desenvolver a competência comunicativa, serviriam apenas de recurso auxiliar. O mais importante, tendo em vista tal objetivo, seria o segundo tipo de atividade de gramática reflexiva, que, considerando o(s) sentido(s) do texto, costuma perguntar às estruturas da língua: O que significam? Em que situação podem e devem ser usadas? Com que fim? Produzindo que efeito(s) de sentido? São, portanto, exercícios que se preocupam mais com a forma de atuar usando a língua do que com o ensino de classificações e nomenclaturas.

Já a (3) *gramática teórica* seria a gramática explícita, uma sistematização teórica sobre a língua e os conhecimentos que se tem dela por meio de uma metalinguagem apropriada e ditada por teorias e modelos das ciências linguísticas. Esta não deve ser confundida com a gramática normativa, que tem mais um caráter de legislação do que de descrição. Segundo Travaglia (2009, p. 215), “No ensino/aprendizagem as atividades de gramática teórica se valem dos elementos das diferentes gramáticas descritivas e da parte de descrição que aparece nas gramáticas normativas”. O linguista não descarta o uso dessa gramática nas aulas de LP, mas defende que ela não seja dada como um fim em si mesma, e sim como um meio para desenvolver a competência comunicativa. O objetivo dessa sistematização seria apresentar a língua como instituição social e munir o aluno das ferramentas que lhe facilitem pensar cientificamente, desenvolvendo as habilidades de observação, raciocínio, levantamento de hipóteses, confirmação ou não dessas hipóteses e argumentação.

Para trabalhar com essa gramática, o professor, além de ter bom-senso para selecionar as informações teóricas que sejam pertinentes de acordo com o nível dos alunos e facilitem o incremento da capacidade de utilização da língua que ele deseja desenvolver, deve ter espírito crítico, e não querer passar teorias prontas e acabadas, muitas vezes problemáticas, aos seus alunos. Para isso, deve: lembrar que as ciências linguísticas, como as demais ciências humanas, têm ainda uma descrição incompleta e fragmentada de seu objeto de estudo; estar convicto de que as teorias são tentativas de explicação do objeto de estudo e que ainda não foi dada a palavra final sobre o objeto de nenhuma ciência; e aceitar as novas descobertas das ciências linguísticas não como verdades estanques que vieram para substituir as anteriores,

mas, pelo contrário, procurando ter sobre elas uma visão crítica e uma vontade de compreendê-las para selecionar delas aquilo que pode auxiliá-lo em seu trabalho.

Finalmente a (4) *gramática normativa*, como gramática do bom uso da variedade culta e padrão da língua, também deve ser considerada no ensino-aprendizagem, mas, assim como a teórica, não como um fim em si mesma e, ademais, com os seguintes cuidados: deixando claro: (a) que esta é apenas uma das variedades e que os critérios para considerá-la como exemplar normalmente são purismo, vernaculidade, classe social de prestígio (econômico, cultural, político), autoridade (gramáticos, bons escritores), lógica e história (tradição), que podem facilmente ser problematizados; (b) que considerar esta como a única variedade correta cria preconceitos de toda espécie e ignora os usos orais da língua; (c) que é importante conhecê-la para usá-la quando se tem que atender a normas sociais de uso em situações formais, o que muito provavelmente ocorrerá cedo ou tarde na vida do aluno dada a abrangência dos efeitos dessa competência; (d) que os recursos ensinados são uma qualidade ou um problema não em si mesmos, mas conforme o uso que o interlocutor faz deles na situação interativa específica em função de seus objetivos e suas intenções.

Enfim, de forma resumida, o que o autor propõe é que

o ensino da gramática seja basicamente voltado para uma gramática de uso e para uma gramática reflexiva, com o auxílio de um pouco de gramática teórica e normativa, mas tendo sempre em mente a questão da interação numa situação específica de comunicação e ainda [que] o que faz da sequência linguística um texto é exatamente a possibilidade de estabelecer um efeito de sentido para o texto como um todo (TRAVAGLIA, 2009, p. 108).

No entanto, como ele mesmo ressalta, os quatro tipos de gramática podem ou não ser utilizados em um mesmo conteúdo para uma mesma turma em qualquer nível de ensino ou ano. O que deve determinar isso é o conteúdo trabalhado, o nível dos alunos, o objetivo do ensino, o tempo disponível e outros fatores que o docente julgar convenientes. Assim, o mesmo professor com a mesma turma e trabalhando com um só conteúdo pode desenvolver atividade da gramática de uso, reflexiva, teórica ou normativa, dosando cada uma com vistas a atingir, de forma eficiente, seu objetivo.

Como podemos perceber, essa proposta de Travaglia ([1996] 2009) possui diversos pontos convergentes com a de Geraldi (1997). Se Geraldi propõe que se parta das atividades epilinguísticas para a análise linguística, Travaglia fala da importância de se dar espaço às gramáticas de uso e reflexiva no ensino de língua materna; se Geraldi fala das atividades

metalinguísticas como ponto de apoio para a reflexão sobre as atividades epilinguísticas e ampliação do conhecimento destas, Travaglia propõe que as gramáticas teórica e normativa sejam usadas apenas como suporte para desenvolver a competência comunicativa dos alunos. Respondendo à questão proposta por Franchi (1987) de quando ensinar metalinguagem na escola, nenhum dos dois descarta os ensinamentos descritivo e prescritivo da língua, ou “a gramática (tradicional ou não)” nos dizeres de Geraldi, eles apenas acham que estes devem ser usados quando funcionarem como “auxílio” (Travaglia) ou “fonte de procura de outras reflexões” (Geraldi), e não como um fim em si mesmos. Ambos concordam que, ao usar a linguagem, se reflete consciente ou inconscientemente sobre ela. O que seria então o ensino produtivo de Travaglia se não um ensino baseado na “construção (e não na reprodução) do conhecimento”, como diz Geraldi?

Para realmente ensinar a pensar sobre a língua, para realmente desenvolver a capacidade de análise e consequentemente desenvolver a capacidade de pensar cientificamente os fatos linguísticos ou não, talvez seja mais produtivo levar o aluno a praticar a reflexão e análise de pontos da língua em vez de apresentar resultados prontos de estudos linguísticos (TRAVAGLIA, 2009, p. 221).

As palavras acima caberiam perfeitamente para resumir o que Geraldi defende sobre o ensino construtivo, buscando diferenciar o conteúdo de ensino do produto da pesquisa científica.

Contribuindo com esse debate, **Sírio Possenti**, preocupado desde os anos 1980 com a questão do ensino (ou não) de gramática na escola e as implicações políticas e ideológicas dessa decisão, argumenta em favor da diminuição do espaço da gramática nas salas de aula e, automaticamente, de um aumento do espaço reservado ao texto. Afinal, para ele, “na verdade, os grandes problemas escolares estão no domínio do texto, não no da gramática” (POSSENTI, 1996, p. 32).

Dessa forma, passa a defender dez teses básicas (e óbvias, mas que, segundo o autor, precisam ser exaustivamente repetidas porque ainda não totalmente incorporadas e transformadas em práticas) em relação ao ensino de língua materna. São elas: (1) o papel da escola é ensinar língua padrão; (2) precisamos ter claro do que exatamente estamos dando aula e para quem; (3) não há línguas (nem dialetos) fáceis ou difíceis; (4) todos os que falam sabem falar; (5) não existem línguas uniformes; (6) não existem línguas imutáveis; (7) falamos mais corretamente do que pensamos; (8) língua não se ensina, aprende-se; (9) da forma como o currículo de LP está organizado hoje, parece que ainda não sabemos o que os

alunos não sabem; (10) ensinar língua é diferente de ensinar gramática e, entre os dois, é mais importante o primeiro.

Assim, apresenta diversos argumentos, alguns dos quais consideramos fundamentais para a compreensão de sua proposta. Segundo ele, as diversas variedades que os alunos já dominam não podem ser ignoradas muito menos desvalorizadas na escola, mas ensinar a dominar a variedade padrão é dever dessa instituição porque dá aos alunos a oportunidade de acesso ao poder. O ideal desse padrão a ser atingido, no entanto, não deveria ser buscado na literatura antiga, mas na escrita dos jornais ou dos textos científicos, representativos de uma língua que existe de fato “na vida”, usada por quem pesquisa, vai à rua, ouve os outros, lê arquivos e livros para, só depois, escrever, ler, reler, reescrever, enfim.

Com relação à organização do ensino de língua, o autor propõe:

Os programas anuais poderiam basear-se num levantamento bem feito do conhecimento prático de leitura e escrita que os alunos já atingiram e, por comparação com o projeto da escola, uma avaliação do que ainda lhes falta aprender. Nada de consultar manuais e guias para saber o que se deve ensinar, por exemplo, numa sexta série. Nada, portanto, desses programas pré-fabricados para ir do simples ao complexo, presos a uma tradição que não se justifica a não ser por ser tradição (POSSENTI, 1996, p. 50).

A definição dos conteúdos a serem estudados obedeceria, portanto, a uma lógica inversa da que ocorre hoje, tendo como base a leitura e escrita dos alunos. À semelhança do que faz Travaglia ([1996] 2009), Possenti (1996) considera o uso de três tipos de gramática no ensino de língua materna, privilegiando a gramática internalizada, em seguida, a descritiva e, por último, a normativa. Logo, para dar conta disso, a metodologia ideal partiria da leitura e da escrita do aluno a fim de ter acesso à sua gramática internalizada para, em seguida, refletir sobre as possibilidades da língua e o que é exigido pela norma padrão em situações em que ela é imprescindível.

Essa é a metodologia bem-sucedida para o aprendizado de qualquer língua ou variedade: exposição aos dados. A aceitação de que o objetivo prioritário da escola é permitir a aquisição da gramática internalizada compromete a escola com uma metodologia que passa pela exposição constante do aluno ao maior número possível de experiências linguísticas na variedade padrão. Trocando em miúdos, prioridade absoluta para a leitura, para a escrita, a narrativa oral, o debate e todas as formas de interpretação (resumo, paráfrase etc.) (POSSENTI, 1996, p. 83-84).

Assim, supondo, por exemplo, o emprego da expressão “nóis foi pescar” por um aluno (gramática internalizada), o linguista aposta no possível surgimento das expressões análogas “a gente foi pescar”, “a gente fomos pescar” e “nós fomos pescar” e sugere a reflexão sobre esses usos (gramática descritiva) para, somente depois, discutir sobre sua aceitabilidade na escrita padrão (gramática normativa). Daí passa a refletir sobre o uso da metalinguagem em sala, sugerindo que o professor fale normalmente em concordância, verbo, sujeito, pronome, plural etc., sem cobrar essa terminologia, “de forma que, eventualmente, ela passasse a ser dominada como decorrência de seu uso ativo, e não através de listas de definições” (POSSENTI, 1996, p. 90). Para ele, “o domínio efetivo e ativo de uma língua dispensa o domínio de uma metalinguagem técnica [...] Não faz sentido ensinar nomenclaturas a quem não chegou a dominar habilidades de utilização corrente e não traumática da língua escrita” (POSSENTI, 2011a, p. 38).

Como podemos perceber, tal proposta é bastante similar às de Geraldi (1997, 2015) e Travaglia ([1996] 2009). Além disso, assim como Geraldi, Possenti acredita que a metalinguagem pode ser aprendida de forma natural, no uso dela para fins outros que não propriamente taxonômicos e classificatórios. Sobre a carência (e talvez falta de necessidade) de materiais didáticos para essa proposta, o autor comenta:

É certo que não há, para esse roteiro, materiais didáticos prontos. Mas a própria natureza desse tipo de roteiro coloca o material didático em plano secundário, já que o material prioritário do trabalho é a produção linguística do aluno, ao lado de uma pequena coleção de materiais de leitura (POSSENTI, 1996, p. 94-95).

Concordando com todos os autores até então analisados, Possenti defende que devemos ensinar gramática como quem ensina a fazer ciência.

Apoiando-se nessas contribuições e na evolução dos estudos linguísticos, **Mário Perini** também reflete sobre o ensino da gramática no Brasil e chega a sistematizar prioridades bem definidas para ele. Se Franchi (1987) já havia falado em ensinar gramática com “objetivos similares aos do aprendizado de outras ciências”, se Geraldi insiste em um ensino não mais transmissor nem controlador, mas produtor de conhecimentos ao modo do que faz a ciência e se Travaglia ([1996] 2009) chama a atenção para a importância de apresentar a língua como instituição social e munir o aluno das ferramentas que lhe facilitem pensar cientificamente, Perini organiza todos esses pensamentos em uma gradação do que, para ele, seriam objetivos mais ou menos importantes no ensino da gramática.

Para Perini (2010, p. 29-41), o objetivo maior da escola é ensinar a ler e escrever, daí por que deve ser este também o *objetivo prioritário* de todo professor de LP, o que inclui necessariamente (mas não só) o trabalho com a gramática. Seguindo sua “lista de prioridades”, o segundo objetivo estaria relacionado à ampliação do repertório cultural dos alunos para que possam exercer plenamente sua cidadania. E, finalmente, como terceira prioridade, estariam as metas de iniciação ou de maturidade da investigação científica.

A gramática é uma disciplina científica, tal como a astronomia, a química, a história, a geografia; ela deve ser estudada porque é parte da formação científica dos alunos — formação essa que se torna cada vez mais indispensável ao cidadão do século XXI. Esperar do estudo da gramática que leve alguém a ler ou escrever melhor é como esperar do estudo da fisiologia que melhore a digestão das pessoas. E, como evidência bastante clara do que estou dizendo, todos conhecemos pessoas que escrevem, leem ou falam em público muito bem, e que se confessam seriamente ignorantes de gramática (PERINI, 2010, p.18).

Possenti (1996) analisa as implicações que pensamentos desse tipo podem ter. Para ele, “Justificar o ensino da gramática por razões culturais significa, entre outras coisas, admitir que o ensino da gramática pode não ter nada a ver com o ensino da língua — no que concordo com Perini” (POSSENTI, 1996, p. 61). Mendonça (2006) também destaca os objetivos do ensino da gramática propostos por Perini, entretanto faz uma ressalva quanto ao perigo que a ênfase na razão cultural pode embutir:

Perini (1995: 28-33) apresenta três razões para o ensino de gramática: aplicação imediata (por ex.: saber procurar palavras no dicionário), formação de habilidades (raciocínio, observação, testagem de hipóteses sobre aspecto da estrutura da língua, enfim, formação para a pesquisa e o pensamento independente) e formação cultural (tópico valorizado socialmente, embora sem aplicação imediata). Esta última justificativa é pertinente numa formação generalista, que suponha um lastro forte de conhecimentos gerais, necessários, por exemplo, para se produzir e entender um comentário como “Bela metáfora!”. Porém, corre o risco de ser mal compreendida como uma ênfase nas filigranas gramaticais, nas minúcias. Nesse caso, passaria a revelar um desejo de formação erudita, de caráter elitista, insustentável dentro do atual paradigma da formação para a cidadania e a inclusão (MENDONÇA, 2006, p. 203-204).

Como que respondendo a esses e outros autores cuja defesa segue a mesma linha de raciocínio, em livro comemorativo dos 30 anos de publicação de *O texto na sala de aula*, Geraldi (2014), além de rebater as críticas de que propostas como a sua têm sido alvo,

provoca seus interlocutores quando comenta sobre a justificativa de ensinar gramática pela possibilidade de seu manuseio e entendimento:

Para além das dificuldades dos professores e dos alunos para um trabalho reflexivo sobre os recursos verbais, as críticas mais comuns a esse tipo de atividade remetem ao processo assistemático de conhecimentos mobilizados, à diferença entre tais conteúdos de uma turma para outra, em função da emergência das questões nos textos produzidos ou lidos, e ao fato de que, sendo a gramática tradicional um conhecimento social compartilhado pelos sujeitos escolarizados, os alunos seriam prejudicados pelo desconhecimento da metalinguagem com que normalmente falamos da língua. Outra crítica, um pouco mais recente, diz respeito ao fato de que “ensinar pouca gramática é não ensinar gramática”, fundamentada agora na necessidade do conhecimento gramatical para que as gramáticas possam servir de material de consulta pelos alunos! Um raciocínio interessante, pois é preciso que saibamos antecipadamente o que diz uma enciclopédia para podermos consultá-la (GERALDI, 2014, p. 220).

Essa provocação, no entanto, pode ser encarada como um estímulo para repensarmos tal justificativa, e, em certa medida, concordamos com Geraldi (2014). Quando o próprio autor, em *Unidades básicas do ensino*, defende que o professor explique as metalinguagens somente depois de solicitado pelos alunos após consultarem gramáticas ou dicionários, ele já prevê essa dificuldade e não descarta que podemos construir conhecimentos metalinguísticos de forma mediada. A diferença é que ele não acredita que esses conhecimentos, por si sós, funcionem como justificativa para o ensino da gramática. E, nesse ponto, estamos de acordo. Afinal, aceitar tal justificativa seria inverter a lógica do ensino reflexivo: devemos aprender as nomenclaturas *no* uso e para facilitar a reflexão sobre ele, mas não *para* usá-las simplesmente.

Voltando às reflexões de Perini, assim como Possenti (1996), ele defende que todo falante nativo de uma língua tem conhecimento *implícito* altamente elaborado sobre ela, muito embora nem sempre seja capaz de *explicitar* tal conhecimento, aprendido uma parte por imitação e outra parte através de capacidades mais ou menos específicas que herdamos como dotação genética. Segundo o linguista, a gramática, como qualquer outra área de investigação, corre o risco de chegar a uma descrição da língua seriamente falseada pelo desejo do observador de encontrar confirmação para suas crenças e expectativas, em vez de olhar a realidade.

Também corroborando Possenti (1996), Perini (1997) ressalta que as línguas diferem muito pouco no que diz respeito às suas capacidades expressivas, porém diferem muitíssimo quanto à sua importância cultural, política e comercial. Tanto é assim que as chamadas “línguas de civilização” (inglês, espanhol, russo, chinês, francês e, mais modestamente,

português) têm valor “social” bem maior que outras línguas de interesse puramente local (como o xavante ou o caxinauá entre os índios brasileiros) ou as chamadas línguas ágrafas.

Feitas essas reflexões, o autor começa a analisar o ensino da gramática no Brasil e aponta três “sintomas” para demonstrar que ele “vai mal”: há uma discussão polarizada em torno da necessidade ou não de se estudar gramática na escola; pouquíssimos (ou talvez nenhum) alunos desejam se tornar gramáticos; e muitos estudantes chegam ao terceiro ano do EM ainda sem saber as classes de palavras e a análise sintática mesmo tendo passado oito anos (às vezes, mais) estudando a mesma coisa! Assim, dá o “diagnóstico”:

Eu diria que o ensino de gramática tem três defeitos, que o inutilizam enquanto disciplina: primeiro, seus objetivos estão mal formulados; segundo, a metodologia adotada é seriamente inadequada; e, terceiro, a própria matéria carece de organização lógica (PERINI, 1997, p. 49).

Quanto ao primeiro problema, o autor lembra que muitos defendem o ensino de gramática acreditando que dominá-la levaria a um melhor desempenho na leitura e na escrita, o que é um mito. “Quando justificamos o ensino da gramática dizendo que é para que os alunos venham a escrever (ou ler, ou falar) melhor, estamos prometendo uma mercadoria que não podemos entregar” (PERINI, 1997, p. 50). No que se refere à segunda defasagem, Perini (1997) destaca que a “atitude diante da matéria” (em vez de “metodologia”) é inadequada porque, diferente do que acontece com as outras disciplinas, “o que o professor está ensinando não bate com o que acontece na realidade” (PERINI, 1997, p. 51) e, para justificar sua explicação, o docente apenas considera que “assim é que é o certo”, dando ordens a serem obedecidas. Finalmente, quanto à carência de organização lógica da matéria ensinada na escola (e não da disciplina racional gramática), Perini (1997), à semelhança de Franchi (1987), evidencia o quanto os critérios usados nas definições e classificação são imprecisos (Franchi diria que estão “mesclados”).

Mas então o que pode ser feito desde já? Buscando responder a essa pergunta, o autor dá algumas sugestões. A primeira delas está relacionada aos já discutidos objetivos de se ensinar gramática (para saber mais sobre o mundo, e não para aplicá-la a soluções de problemas práticos), que precisam ser redefinidos. Em segundo lugar, o professor (e também o gramático) precisa aprender a valorizar e ensinar a língua como ela é (ou seja, o que antes chamou de “vernáculo brasileiro”), e não como deveria ser. Além disso,

Finalmente, é claro que precisamos de melhores gramáticas: mais de acordo com a linguagem atual, preocupadas com a descrição da língua e não com

receitas de como as pessoas deveriam falar e escrever. E, acima de tudo, precisamos de gramáticas que *façam sentido*, isto é, que tenham lógica. Que as definições sejam compreensíveis e que sejam respeitadas em todo o trabalho (PERINI, 1997, p. 56).

Assim, Perini parece apontar para as reflexões feitas em gramáticas descritivas de uso e/ou do português brasileiro como um caminho alternativo para o ensino. Nesse sentido, algumas tentativas iniciais de rompimento com a gramática normativa já foram feitas, como demonstram o lançamento de gramáticas de uso, a exemplo da de Maria Helena de Moura Neves, e as do português brasileiro, como as de Marcos Bagno, Ataliba de Castilho & Vanda Maria Elias ou a do próprio Perini. No entanto, sabemos que tais gramáticas, apesar de avançadas na reflexão sobre o português brasileiro, pela complexidade que ensejam, não atendem às necessidades do ensino básico, e sim de pesquisas em LP.

Irandé Antunes, indo ao encontro desses autores e reiterando continuamente que uma língua não é constituída apenas de gramática, mas também de léxico e fatores contextuais, propõe o ensino do que chama de “gramática contextualizada”. Fazendo algumas ressalvas a essa expressão, a autora explica que toda gramática é, inerentemente, contextualizada (porque somente ocorre como parte de uma atividade verbal particular) e que, no âmbito escolar, ela tem sido usada para designar tanto um ensino centrado em textos quanto uma fuga ao estudo de uma gramática prescritiva e voltada à análise de frases soltas, o que frequentemente tem descambiado na prática do “texto como pretexto”, na feliz expressão de Lajolo (1986). Ao contrário de usar o texto como desculpa para garantir as sequências das antigas lições de gramática, Antunes (2014) explica o que entende e o que propõe ao usar o termo “gramática contextualizada”:

Seria uma *perspectiva de estudo dos fenômenos gramaticais*, ou uma estratégia de exploração do componente gramatical do texto, tomando, como referência de *seus valores e funções*, os efeitos que esses fenômenos provocam nos diversos usos da fala e da escrita (ANTUNES, 2014, p. 46 – grifos da autora).

Nesse sentido, esclarece que a opção metodológica de tratamento dos fatos gramaticais que deveria estar implícita no uso da gramática contextualizada pela escola se resumiria a compreender: como os itens lexicais, de qualquer ordem, concorrem para a significação macro ou microestrutural do texto; quais os efeitos de sentido que provocam; quais funções desempenham; por que e como acontecem; nessa ou naquela posição; com que pretensões comunicativas; e outras questões vinculadas à condição de estarem presentes no texto, sem

perder de vista o todo do texto, ou seja, seu eixo temático, seus(s) propósito(s) comunicativo(s), suas especificidades de gênero, os interlocutores previstos, o suporte em que vai circular, etc. Assim, questiona:

Por que, na distribuição semanal das aulas de português, não prever, pelo menos, uma delas para *a análise de textos*, com essa perspectiva mais ampla de *ir além da gramática*, uma vez que *é assim que a linguagem acontece: com gramática, mas com outros elementos também?* (ANTUNES, 2014, p. 38 – grifos da autora)

A fim de atingir tal objetivo, considerando que a gramática em si é necessária, porém insuficiente para agir linguisticamente — portanto, concordando com Geraldí (1997) e Travaglia ([1996] 2009) —, Antunes (2014, p. 34-35) defende que os professores de LP deveriam ter como preocupações marcantes: (1) “enfrentar o desafio de constituir um outro núcleo para o trabalho com a linguagem que não seja a gramática”; (2) “discernir quais conhecimentos (lexicais, gramaticais, textuais, literários) são de fato relevantes, básicos, e aqueles que apenas sustentam a imagem mítica do professor como alguém dotado de grande cultura linguística e literária”; (3) “considerar as categorias gramaticais em seus limites de definição, não como dogmas ou crenças irrefutáveis”; (4) “promover a distinção entre o que são regras de usos da gramática e o que são particularidades da nomenclatura gramatical”; (5) “estimular, na exploração dos usos da língua (em textos orais e escritos, é claro!), o questionamento, a dúvida, a observação, a análise, a construção de hipóteses, a procura da constatação, a reflexão, enfim”; (6) “desiludir os alunos [e, às vezes, os próprios professores] quanto aos poderes da gramática, ou seja, deixar de lhes acenar com a falsa promessa de que, estudando gramática, eles hão de aprender a escrever bons e relevantes textos ou a ler textos mais elaborados e complexos”. Convém destacar que tais preocupações se aproximam bastante das ressalvas que Travaglia ([1996] 2009) faz aos professores quando do trabalho com a gramática teórica.

Além disso, os professores deveriam, segundo Antunes, ampliar os programas de estudos de LP, acrescentando teorias e noções sobre o texto, sua composição tipológica, suas funções, propriedades e estratégias de construções, seu caráter dialógico e interativo, entre outras questões. Dessa forma, enumera: (1) alguns conteúdos do domínio do léxico, ou melhor, da lexicogramática⁶⁵ (o conhecimento de mundo, o fenômeno das mudanças

⁶⁵ A autora defende a pertinência dessa junção explicando que “a prática pedagógica em torno de uma gramática contextualizada é, sempre, uma prática alargada, exatamente porque tem que abarcar outros elementos para além

linguísticas, os neologismos, a transformação de certas unidades do léxico em itens da gramática e vice-versa, os estrangeirismos, as expressões fixas ou as frases feitas), (2) outros que contemplam a área da textualização (gêneros orais e escritos como práticas sócio-históricas; os diferentes tipos de recursos coesivos, como conjunções, conectores, pronomes, paráfrase, paralelismo, repetição de palavras/expressões; manifestações ou expressões de intertextualidade; vazios e incompletudes textuais), (3) algumas questões que poderiam resultar do estudo da colocação das palavras na sequência do enunciado (os efeitos pretendidos ao deslocar um termo, “desobedecendo” propositalmente a ordem sujeito-verbo-complemento; a topicalização; a disposição das informações básica e complementares) e, finalmente (4) a classe de palavras vista sob um ângulo diferente do tradicional, que obedecia a critérios mais filosóficos e retóricos do que propriamente linguísticos, daí a importância de encará-las como categorias fluidas, indefinidas e oscilantes e analisar o ponto de vista de quem define tais classificações, os motivos para tanto e a função prática no mundo científico.

Corroborando Perini (2010), Antunes acredita que a discriminação de várias classes de palavras e suas múltiplas subclassificações, assim como outras noções metalinguísticas relacionadas à fonética ou à morfossintaxe da palavra e da frase, não deveriam constar no currículo dos primeiros anos do EF. Segundo ela, “não cabe, nos primeiros períodos da aprendizagem da leitura e da escrita, a exploração de definições e classificações de categorias gramaticais, sobretudo aquela exploração a seco, fora dos textos, fora de seus sentidos e intenções” (ANTUNES, 2014, p. 61). Quando se propõe a responder quando, então, iniciar os alunos no estudo explícito das categorias gramaticais, com suas respectivas definições e classificações, a autora relativiza, preferindo ressaltar que não antes de os alunos estarem lendo e escrevendo (embora considere que este é um aprendizado contínuo, aumentando com o nível de complexidade dos textos) e que tanto a “ampliação do repertório cultural” quanto a pretendida “iniciação científica” não têm tempo determinado, mas devem acontecer à medida que as prioridades propostas por Perini (2010) forem alcançadas. Atropelar tais prioridades, segundo ela, significa contribuir para atrofiar o interesse dos alunos pela leitura e escrita de textos adequados à sua idade e faixa escolar.

Antunes (2014) então defende a elaboração de um programa de CL⁶⁶ funcional e flexível, semestral ou anual, que selecione os itens gramaticais a serem explorados de acordo, principalmente, com as necessidades e os interesses revelados pelos alunos no decorrer do

daqueles propriamente linguísticos. Daí a consistência da proposta de uma lexicogramática que, ainda assim, não dispensa os muitos fatores pragmáticos que compõem a cena da interação verbal” (ANTUNES, 2014, p. 131).

⁶⁶ Antunes (2014), assim como nós, acredita que a denominação *conhecimentos linguísticos* amplia os conteúdos que se pretende abordar, incluindo, pelo menos, gramática e léxico, além de aspectos textuais/discursivos.

curso. Tal programa seria, assim, uma espécie de roteiro, dando oportunidade de planejar certa progressão e sistematização dos conteúdos. De qualquer forma, esclarece, tais conteúdos não devem ser o foco principal do ensino. “Os textos, orais e escritos — em sua imensa variedade de gêneros, de propósitos comunicativos, de níveis de formalidade e de monitoração — é que devem ser o eixo do trabalho pedagógico em torno da língua” (ANTUNES, 2014, p. 116). Sobre esse aspecto, indo ao encontro de linguistas como Geraldi ([1984] 2011) e Marcuschi (2008), a autora acredita que “a rigor, todas as questões podem ter o texto como base de análise” (ANTUNES, 2014, p. 48), no que Mendonça (2006) discorda:

Apesar de o foco da AL ser a produção de sentido, certos aspectos da língua remetem às dimensões normativa e sistêmica. Assim, há tópicos que precisam ser trabalhados de forma recorrente, independentemente do gênero (lido ou produzido). Por exemplo, erros de grafia relativos a parônimos de uso corriqueiro (*sessão/seção*) podem não interferir na compreensão de um texto, mas devem ser trabalhados para que os alunos passem a dominar, cada vez mais, as convenções da norma ortográfica (MENDONÇA, 2006, p. 215).

Nesse ponto concordamos com Antunes (2014), pois acreditamos que inclusive as questões ortográficas precisam ser trabalhadas por alguma motivação real ou demanda surgida na aula, e não apenas por apresentar um conjunto de “desvios” comuns para corrigi-los. O ideal é que as dificuldades dos alunos apareçam (ou seja, em textos produzidos ou lidos por eles) para que possam ser abordadas em sala.

Segundo Antunes (2014), os cursos de LP deveriam, portanto, funcionar como uma oficina de textos, analisando, comparando e explicando cada elemento de sua composição e construção e ainda estudando hipóteses sobre um outro jeito de dizer o que se pretende para aceitar ou afastar tais hipóteses. Essa prática de “dizer de outro jeito”, aliás, parece uma atividade bastante produtiva, uma vez que também é defendida, como vimos, por Franchi (1987) e Possenti (1996) e, indiretamente, por Geraldi (1997) e Travaglia ([1996] 2009), que falam em partir de atividades epilinguísticas e da gramática de usos e reflexiva, respectivamente.

Voltando à proposta de Antunes (2014), a autora sugere que, no trabalho com qualquer classe gramatical como conteúdo de CL, o professor introduza noções acerca da função textual dessa classe, dos valores semânticos que pode expressar, das diferentes formas que pode assumir (sem se preocupar com a rotulação estanque) para, então, analisar sua função e seus valores em textos orais e escritos, de diferentes tipos e gêneros, longos ou curtos. No entanto, esclarece:

Evidentemente, não há nenhum rigor na manutenção dessa ordem de procedimentos. O professor pode iniciar um trabalho pela leitura de um texto, por uma primeira e bem elementar análise, para, em seguida, promover um aprofundamento da questão, sempre contando com a participação dos alunos, que também são estimulados a trazerem textos (de livros, de jornais, de revistas, de publicidades), a participarem das análises, dos questionamentos, da construção de argumentos etc. (ANTUNES, 2014, p. 125)

Contribuindo para esse debate, **Livia Suassuna**, após realizar diversas críticas ao tradicional ensino da LP, analisou algumas teorias linguísticas que permitem revigorá-lo e propôs, através de um relato de experiência, uma metodologia que integra gramática e prática redacional em uma abordagem pragmática.

Ao analisar diversas gramáticas antigas e atuais, a autora chegou à conclusão de que “praticamente, as orientações para a expressão escrita se resumem numa só: imitar os clássicos” (SUASSUNA, 1995, p. 27). Dessa forma, explica, a opção por esse modelo único de texto terminou por marginalizar outras tipologias textuais na escola e considerar apenas uma variedade da língua, tomando-a como homogênea. “E assim se formou o ensino do Português: seu objetivo era fazer com que os educandos substituíssem uma determinada forma (resultado de sua produção linguística espontânea) por outra (considerada elegante, literária, correta)” (SUASSUNA, 1995, p. 31).

Para a autora, essa supervalorização da variedade-padrão com base nos textos literários terminou por influenciar o ensino dos CL. As gramáticas brasileiras, assim como as de Portugal (que, aliás, nos eram modelares), passaram a ser compêndios estanques em que se registravam os fatos linguísticos, servindo, durante um longo tempo, como o material didático por excelência. Nessa pedagogia do “certo ou errado”, subjazia também uma identificação da variedade padrão da língua com a nacionalidade e a visão do “ler e escrever corretamente” como um dever cívico. Tal situação permaneceu inalterada durante muito tempo, e, na opinião de Suassuna (1995), com a qual concordamos, ainda hoje é possível verificar que ela não mudou muito.

Fazendo o levantamento de alguns problemas da gramática escolar — como a terminologia (metalinguagem) excessiva; as definições precárias, circulares e pouco explícitas; a tendência logicizante; as orientações da análise pela análise; as análises em frases descontextualizadas; a criação e manutenção de preconceitos linguísticos; a falta de referência aos usos ou a situações concretas em que os textos são produzidos; as exemplificações forçadas, falhas e incompletas; a distribuição aleatória dos conteúdos, sem adequação a determinados objetivos de ensino —, a autora explica que o ensino focado nesses aspectos

acabou por tornar o aprendizado da língua materna superficial e desviado da sua real importância por considerar mais relevante falar sobre a língua do que lidar com ela, ou seja, do que entender os textos e produzi-los de forma eficaz.

Assim, corroborando Geraldi (1997), Suassuna (1995) constata:

Em termos das condições concretas de trabalho, tudo leva à reprodução: o aluno reproduz a fala do professor, que reproduz a fala do livro didático, que reproduz um jeito de se interpretar a vida — a escola se reproduz, enfim. Até porque, como o conhecimento é visto/dado como algo acabado, resta a todos apreendê-lo e reproduzi-lo, sem construí-lo (ou sem ver que nós o construímos histórica e permanentemente) (SUASSUNA, 1995, p. 58).

Daí a autora passa a narrar a experiência que conduziu, durante um ano letivo, em uma turma de 8ª série (atual 9º ano) do EF em uma escola da rede privada da cidade do Recife. Levando em consideração o perfil da escola e sua preocupação com a formação cidadã, o projeto foi pensado para dar conta das relações sociais e suas contradições, além dos prováveis interesses dos alunos. Assim, o objetivo maior foi o trabalho com as variedades linguísticas, e, por isso, a divisão em dois grandes temas a serem tratados em cada semestre: “a língua e seus usos” e “o mundo do trabalho”. Buscando fazer com que os alunos dominassem as diversas modalidades linguísticas, nos níveis oral e escrito, e percebessem as intenções que norteavam os vários atos comunicativos, Suassuna (1995) promoveu um trabalho integrado de leitura, produção textual e gramática.

Parti, então, do seguinte princípio: a 8ª série é terminal e nela podia ser desencadeado um processo de reflexão metalinguística, a continuar, formal e sistematicamente, no 2º grau. [...] Daí por que me dei o luxo de não condicionar a reflexão metalinguística ao ensino de gramática. Tentei, na verdade, fazer da gramática um dos instrumentos de reflexão que, na minha opinião, é bastante mais complexa do que se pode imaginar (SUASSUNA, 1995, p. 133).

Como podemos perceber, Suassuna (1995) coaduna com a proposta de “reflexão metalinguística” de Geraldi (1997) e, assim como Bagno (2010), defende o trabalho com a metalinguagem de maneira mais formal e sistemática apenas no EM⁶⁷. Assumindo a complexidade do trabalho da gramática como instrumento de reflexão, a pesquisadora partiu dos textos dos alunos para a autocorreção, aplicando, portanto, a proposta de Geraldi ([1984]

⁶⁷ Citando Geraldi ([1984] 2011), que ressalta a diferença entre saber uma língua e saber analisá-la, Suassuna (2012) afirma: “pelo menos no nível fundamental, as atividades devem girar em torno do ensino da *língua* e apenas subsidiariamente se deverá apelar para a *metalinguagem*, quando a descrição da língua se impõe como meio para alcançar o domínio da língua” (SUASSUNA, 2012, p. 22 – grifos da autora).

2011). Trechos que requeriam reelaboração eram apontados para o aluno, que deveria refazê-los, e, eventualmente, todos opinavam sobre a correção de um texto reproduzido no quadro. Suassuna (1995) conclui que esse encaminhamento se mostrou vantajoso também por clarear o critério de correção, fazendo com que o aluno entendesse como aprimorar sua produção textual. Além dessas atividades, foram propostos exercícios de estilo, com a finalidade de aprofundar a reflexão metalinguística a partir da variação do sistema linguístico, e atividades de linguagem oral, cuja importância costumava ser relegada a segundo plano inclusive pela própria pesquisadora antes dessa experiência.

Dando continuidade a investigações sobre a AL, Suassuna (2012) conclui:

Estudos recentes que desenvolvemos sobre o tema (SILVA; SUASSUNA, 2011; SANTOS, SUASSUNA, 2011) evidenciaram que a grande diferença entre professores que praticam análise linguística e aqueles cujo trabalho remete mais ao modelo tradicional está na possibilidade de os alunos se defrontarem com questões e fenômenos linguísticos/discursivos à medida que mobilizam seus conhecimentos (resultantes ou não do processo de escolarização) para descrevê-los e explicá-los (SUASSUNA, 2012, p. 14-15).

Assim, a autora, em consonância com Franchi (1987) e Geraldi (1997), também valoriza a reflexão do aluno que toma a língua como objeto de estudo, e não como objeto já estudado por outros.

Dando esclarecimentos a respeito das atividades linguística, epilinguística e metalinguística, Suassuna (2012), assim como Geraldi, lamenta que a escola, nas atividades gramaticais que propõe, não realize a ponte desejável entre a atividade epilinguística praticada pelo aluno e a metalinguística. Esta última, para a autora, corresponde justamente à atividade a ser desenvolvida na escola, proporcionando ao estudante, por meio de uma reflexão sistemática e consciente, produzir teorias consistentes e baseadas em situações diversificadas de uso da língua para aplicá-las em novas situações de forma autônoma.

Estabelecendo uma relação entre essas atividades e os três diferentes conceitos de gramática considerados por Possenti (2011b) — quais sejam normativa, descritiva e internalizada —, Suassuna (2012) defende que seria mais produtivo um ensino de LP que fizesse o inverso do que a escola costuma fazer ao obrigar os alunos a dominarem a metalinguagem de uma variedade da língua que ainda não dominam, ou seja, um ensino que partisse do conhecimento que o aluno já possui da língua que usa (atividades linguística e epilinguística; gramática internalizada) para depois fazê-lo explicitar o conhecimento linguístico e gramatical que já tinha ou desenvolveu na escola (gramática descritiva) e,

somente depois, concentrar os esforços no domínio da variedade padrão, seus mecanismos, regras e esferas de circulação (atividade metalinguística; gramática normativa).

Propondo-se a responder a algumas questões importantes sobre o tema, não sem antes fazer uma ressalva sobre a importância de uma reflexão permanente dos professores junto ao seu grupo de trabalho, Suassuna (2012, p. 20) defende que devemos, sim, ensinar gramática na escola desde que concebamos *gramática* como “um conjunto de fenômenos produtivos da linguagem, os quais são passíveis de descrição, reflexão e uso por parte dos usuários”, e não como um conjunto de regras prescritivas e normativas. E isso porque quanto maior o número de variedades que um sujeito da linguagem domina, maior será a possibilidade de sua inserção social, ou seja, de participação em instâncias públicas de uso da língua.

Quanto à metodologia de ensino, a autora reflete que, não obstante o objetivo maior da disciplina LP seja formar o cidadão leitor e produtor de textos, as práticas de leitura e escrita por si não são suficientes para tanto. Corroborando Geraldi ([1984] 2011), para ela, é preciso também:

uma reflexão sistemática sobre essas práticas, reflexão que seja capaz de gerar teorias e explicações sobre o funcionamento dos textos e discursos e aplicações desses conhecimentos em situações novas. Por isso, defende-se que o ensino de língua portuguesa gire em torno de três práticas linguísticas fundamentais e articuladas: a leitura, a escrita e a análise linguística (SUASSUNA, 2012, p. 21).

A autora acrescenta ainda sobre a integração entre essas práticas que a AL se dá tanto no momento em que lemos (ao extrairmos sentido, compararmos, percebermos inovações e marcas ideológicas, por exemplo) quanto no momento em que escrevemos (quando buscamos a melhor forma de dizer, pensamos sobre a escrita das palavras, decidimos sobre uma forma plural ou singular, etc.).

No que se refere ao uso da metalinguagem em sala de aula, posicionando-se de forma semelhante a Perini (2010) e Antunes (2014), Suassuna (2012) acredita que utilizar a nomenclatura é uma necessidade do pensamento científico, já que precisamos nomear os fenômenos para que possamos nos referir a eles. “Assim, não é a aprendizagem da nomenclatura que nos faz aprender a língua; pensar sobre ela é que exige de nós que tenhamos uma linguagem científica própria” (SUASSUNA, 2012, p. 22). Também para ela, a reflexão sistemática sobre a língua e seus usos, além do desenvolvimento do pensamento científico levam a um domínio progressivo da metalinguagem de forma natural, em decorrência da própria reflexão.

Márcia Mendonça faz uma breve retrospectiva histórica dos estudos críticos voltados à tradição do ensino gramatical e analisa o surgimento da AL como alternativa a esse ensino para propor algumas questões norteadoras da discussão e dar, ela própria, sua contribuição. Assim, questiona o lugar que a AL⁶⁸ deve ocupar no atual cenário de ensino de LP; se é possível trabalhá-la sem “cair” nas regras e nomenclaturas da gramática normativa; por que é necessário articular esse eixo com as práticas de leitura e produção textual e como isso pode ser feito; por que dedicar um espaço exclusivo para a AL se o foco devem ser os usos linguísticos.

A autora então mostra que a AL pode até englobar os estudos gramaticais, mas em um paradigma diferente, na medida em que os objetivos a serem alcançados são outros. “Os fenômenos eventualmente podem até ser os mesmos nas aulas de gramática e de análise linguística, entretanto os objetivos de ensino diferem, o que leva à adoção de estratégias distintas, situadas em práticas pedagógicas distintas” (MENDONÇA, 2006, p. 216). Daí propõe uma lista bastante esclarecedora sobre as principais diferenças entre o ensino de gramática (normativa) e a prática de AL.

Enquanto a gramática concebe a língua como sistema, a AL a concebe como ação interlocutiva situada; enquanto as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com os outros eixos de ensino, na AL ocorre uma integração, já que ela é ferramenta para a leitura e produção de textos; enquanto o ensino da gramática usa uma metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva e no treinamento, a AL usa uma metodologia reflexiva, baseada na indução; enquanto a gramática privilegia as habilidades metalinguísticas, a AL realiza um trabalho paralelo com as habilidades metalinguísticas e epilinguísticas; enquanto a primeira enfatiza os conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordados isoladamente e em sequências mais ou menos fixas, a segunda enfatiza os usos como objeto de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário; enquanto em uma há a centralidade na norma-padrão, na outra há a centralidade nos efeitos de sentido; enquanto no ensino de gramática ocorre uma ausência de relação com as especificidades dos gêneros, na AL há uma fusão com o trabalho com gêneros, uma vez que contempla justamente a interseção das condições de produção dos textos com as escolhas linguísticas; enquanto a gramática toma a palavra, a frase e o período como unidades de análise privilegiadas, a AL privilegia o texto; e, finalmente, enquanto o ensino de gramática prefere

⁶⁸ Importante frisar que Mendonça (2006) considera a AL como um eixo de ensino e não faz, portanto, a distinção entre eixo e metodologia de ensino.

os exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades ou funções morfosintáticas e correções, a AL prefere questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido. Assim, resume:

O que configura um trabalho com AL é a reflexão recorrente e organizada, voltada para a produção de sentidos e/ou para a compreensão mais ampla dos usos e do sistema linguístico, com o fim de contribuir para a formação de leitores-escritores de gêneros diversos, aptos a participarem de eventos de letramento com autoria e eficiência (MENDONÇA, 2006, p. 208).

Quanto à organização das atividades de AL e sua articulação com os demais eixos, Mendonça (2006) apresenta três possibilidades, para ela, igualmente válidas: a proposta por Geraldi ([1984] 2011) de partir da leitura, passar pela produção escrita e AL para chegar à reescrita; a dos PCN+⁶⁹, que parte do uso (leitura e escrita; produção de textos orais e escritos) para a reflexão (AL; reescrita/refacção de texto oral); e a da Escola de Genebra, que parte da leitura (análise do gênero lido para conhecer suas características) e produção de textos escritos e orais públicos (produção inicial do gênero em estudo), passa pela AL (análise da produção e (auto/co)avaliação) para a reescrita ou refacção do texto oral. A autora ainda avalia que, nas três propostas, apesar das metas distintas, a AL funciona como ferramenta (auxílio) para as práticas de leitura/escuta e escrita.

Tomando esses pressupostos, Mendonça (2006) sugere formas de se trabalhar em sala de aula aproximando os fenômenos linguísticos e discursivos através da AL. Estabelecendo sempre uma comparação entre o que o ensino da gramática vem fazendo — ou seja, quais os seus objetos de ensino, as estratégias mais usadas e as habilidades esperadas — para mostrar como podemos fazer via a AL, divide sua proposta em: AL e leitura; AL e produção de texto; e AL e AL.

No que se refere à AL e leitura, a autora faz uma ressalva:

Alguns professores, ao afirmarem trabalhar com gramática “contextualizada”, em que tudo seria abordado a partir da leitura do texto, mascaram, na verdade, uma prática de análise morfológica de palavras, expressões ou períodos retirados de um texto de leitura, transformado em pretexto para a análise gramatical tradicional (MENDONÇA, 2006, p. 210).

Trata-se de uma falta de clareza por parte dos professores, portanto, do que significa de fato “gramática contextualizada” nos termos propostos por Antunes (2014) ou Travaglia

⁶⁹ Como vimos na Seção 2, essa e outras propostas oficiais sofreram uma clara influência de Geraldi ([1984] 2011), embora não façam referência explícita ao autor. Mendonça (2006, p. 209) destaca esta citação a fim de esclarecer a proposta dos PCN+ para desenvolver competências de leitura/escuta e escrita: “O ensino de gramática não deve ser visto como um fim em si mesmo, mas como um mecanismo para a mobilização de recursos úteis à implementação de outras competências, como a interativa e a textual” (PCN+, 2002, p. 81).

([1996] 2009), por exemplo. Mendonça, entretanto, esclarece sua proposta através de exemplos comparativos. Partindo da leitura, em vez de tomar advérbios, locuções adverbiais e orações adverbiais como objetos de ensino, expondo frases e períodos para que os alunos identifiquem e classifiquem os termos, podemos tomar as expressões adverbiais indicadoras de circunstâncias e ler e comparar gêneros diversos, observando casos particulares para chegar a conclusões mais gerais. Para isso, assim como propuseram Geraldi ([1984] 2011, 1997) e Travaglia ([1996] 2009), Mendonça (2006) sugere a consulta a manuais, gramáticas e dicionários a fim de ampliar as discussões e o repertório de expressões, em vez de usar as explicações da gramática como texto didático de base para a abordagem do assunto.

Dessa forma, espera desenvolver as *competências* de perceber: que as circunstâncias podem ser sinalizadas, construindo expectativas de leitura e matizes de sentido relevantes para a compreensão global (como o uso de “na verdade” indicando a posição do autor); que há usos específicos desses recursos para atender a propósitos distintos dependendo dos gêneros (como notícia ou fábula). E não simplesmente desenvolver *habilidades* como: identificar e classificar os termos em orações e períodos; transformar advérbios em locuções adverbiais; fazer correspondências, em exercícios escolares, entre locuções adverbiais e advérbios, algumas vezes em construções que não se equivalem pragmaticamente (como “de forma real ≠ realmente”).

Quanto à AL e produção de texto, a autora dá o exemplo do tratamento das orações coordenadas e subordinadas como objeto de ensino de gramática em comparação com a escolha pelos operadores argumentativos e a organização estrutural da sentença que um ensino na perspectiva da AL pode suscitar. Em vez de usar como estratégia a exposição de períodos para a identificação e classificação dos termos, podemos usar a leitura e comparação de textos e exercícios de reescrita de textos e de trechos para desenvolver as seguintes habilidades: perceber que as várias formas de estruturar períodos e de ligá-los por meio de operadores argumentativos (preposições, conjunções, alguns advérbios e expressões) podem mudar os sentidos do texto ou podem resultar em textos mais ou menos coesos e coerentes; ser capaz de escolher, entre diversas possibilidades da língua, a que melhor atende à pretensão de sentido de quem escreve; saber consultar dicionários e gramáticas para ampliar o repertório de operadores argumentativos e conhecer suas nuances de sentido. Enfim, Mendonça (2006) explica que, no desenvolvimento das habilidades de escrita de textos e de produção oral, em gêneros diversos, a AL pode ser uma ferramenta valiosa para os alunos, junto ao professor, refletirem sobre as virtudes e lacunas em relação a aspectos ortográficos, morfossintáticos,

textuais e discursivos. Indo ao encontro de diversos linguistas já analisados, a autora sugere como estratégias didáticas:

Pode-se trabalhar com a avaliação da produção por parte dos colegas, com a comparação entre os textos produzidos e entre estes e outros textos, com a escolha de alguns exemplos para atividades individuais, em grupo ou coletivas. Nesse momento, o professor conduz a reflexão, reescrita de trechos/textos e, principalmente, a sistematização dos conhecimentos construídos (MENDONÇA, 2006, p. 215).

Em relação ao que chama de “AL e AL”, a autora, como já vimos, defende que há alguns aspectos que podem e devem ser tratados independentemente do texto, como as questões ortográficas. Além disso, segundo ela, existem casos que devem ser trabalhados em todos os textos, independentemente do gênero em estudo, como certos recursos coesivos e de coerência “que não dizem respeito a um ou outro gênero em especial, mas aos textos de modo geral” (MENDONÇA, 2006, p. 215) e que, portanto, devem ser exemplificados e sistematizados em gêneros diversos, dependendo da turma. Assim, seguindo a mesma lógica comparativa, ela exemplifica a abordagem da gramática no tratamento da concordância verbal como objeto de estudo. Usando como estratégia a resolução de exercícios estruturais com frases e períodos para a escrita da forma verbal tida como correta, o ensino de gramática espera desenvolver as competências de: utilizar as formas verbais corretas em frases e períodos, geralmente preenchendo lacunas; e justificar a concordância explicitando a regra prescrita pela gramática normativa. Em vez disso, explica a autora, poderíamos abordar a concordância verbal junto com a referência, usando como estratégia *a análise e comparação de textos, especialmente produção de alunos*, com posterior reescrita e consulta a gramáticas para compreender por que determinada concordância se faz de certo modo. Dessa forma, estaríamos desenvolvendo habilidades como: perceber a que termo o verbo se refere (qual é o sujeito) para efetuar a concordância de acordo com a norma padrão; habituar-se a consultar gramáticas a fim de dirimir dúvidas nos casos menos comuns; compreender as regras aí apresentadas para ser capaz de recorrer às gramáticas com autonomia em momentos de dúvida.

Como esperamos já ter deixado claro anteriormente, não concordamos com este último item proposto por Mendonça: “AL e AL”, que permitiria a abordagem de conteúdos de forma desvinculada da linguagem em uso, ou seja, de textos. Inclusive destacamos que, no próprio exemplo dado, a autora parte de textos, “especialmente produção de alunos”, deixando dúvida quanto à pertinência ou não da proposição de um item como este, ainda mais quando pretende defender a articulação entre todos os eixos de ensino.

Sobre a tão discutida questão de ensinar ou não nomenclaturas, Mendonça (2006) se posiciona nos seguintes termos:

Na verdade, é uma falsa questão, pois a nomenclatura técnica é parte dos objetos de ensino, ou seja, nomear os fenômenos é necessário para a construção de qualquer saber científico. A nomenclatura é mais uma ferramenta no processo de aprendizagem, o que não equivale a eleger como objetivo das aulas o domínio dos termos técnicos [...] Além disso, na escola não basta apenas saber, é preciso saber dizer. E só é possível dizer com propriedade se usarmos alguma metalinguagem, seja ela uma nomenclatura técnica, seja ela uma paráfrase individual ou intuitiva (MENDONÇA, 2006, p. 217).

Discriminando os motivos de o domínio da metalinguagem ser essencial no EM, a autora afirma que ele é econômico, uma vez que possibilita a referência aos fenômenos em qualquer exemplo sob um nome genérico; permite que os alunos manipulem manuais de consulta, dicionários e gramáticas com autonomia; e é exigido em concursos e vestibulares, embora cada vez com menor frequência.

Pensando em uma maneira de organizar o currículo da disciplina LP de forma a contemplar um trabalho com AL, Mendonça (2006) reconhece que os conteúdos relativos à produção de sentidos com base em recursos e estratégias linguístico-textual-discursivos podem aparecer em qualquer gênero, o que dificulta a organização progressiva de um currículo. Por isso, conclui:

Para que esse tipo de progressão possa ser implementado nas escolas, é preciso estudar mais a respeito da constituição dos gêneros diversos e refletir sobre o que seria relevante para a abordagem da escola. Essa lição de casa está sendo feita por vários pesquisadores, mas não está desenvolvida a ponto de podermos propor, sem grandes dúvidas, uma organização curricular mínima que sirva de ponto de partida para a elaboração de currículos e programas, nas diversas instâncias de decisão sobre educação. Por essa razão, cremos que a mescla de perspectivas vai ser o mais comum nas salas de aula ainda durante um bom tempo: uma progressão que ora segue critérios estruturais, tradicionais; ora segue critérios discursivos (MENDONÇA, 2006, p. 219).

Luiz Antônio Marcuschi, tomando o cuidado de esclarecer que nenhuma teoria é a única capaz de conter toda a verdade sobre o objeto estudado e assumindo a posição sociointeracionista da linguagem, defende uma “análise da língua”⁷⁰ com base na produção textual e esclarece: “Não é minha intenção trazer aqui sugestões detalhadas ou propor uma nova gramática pedagógica. Viso simplesmente mostrar como se pode operar no ensino dos fatos e do funcionamento da língua através do texto como forma natural de acesso à língua”

⁷⁰ Percebe-se que Marcuschi (2008) não usa os termos *análise linguística* nem *gramática contextualizada* ou *gramática* associada a qualquer outra adjetivação.

(MARCUSCHI, 2008, p. 54). Nesse sentido, apesar de não trazer uma proposta concreta, o autor contribui para o debate sobre o ensino dos CL fazendo algumas reflexões que condizem com a perspectiva da AL.

Como trabalhar com textos tem sido um consenso entre linguistas tanto teóricos quanto aplicados, o autor procura explicar a potencialidade exploratória no tratamento linguístico com base nos usos escritos e orais. Assim, enumera o que podemos trabalhar com base em textos: questões do desenvolvimento histórico da língua; a língua em seu funcionamento autêntico, e não simulado; as relações entre as diversas variantes linguísticas; as relações entre fala e escrita no uso real da língua; a organização fonológica da língua; os problemas morfológicos em seus vários níveis; o funcionamento e a definição de categorias gramaticais; os padrões e a organização de estruturas sintáticas; a organização do léxico e a exploração do vocabulário; o funcionamento dos processos semânticos da língua; a organização das intenções e os processos pragmáticos; as estratégias de redação e questões de estilo; a progressão temática e a organização tópica; a questão da leitura e da compreensão; o treinamento do raciocínio e da argumentação; o estudo dos gêneros textuais; o treinamento da ampliação, redução e resumo de texto; o estudo da pontuação e da ortografia; os problemas residuais da alfabetização; e muitos outros aspectos.

No entanto, alerta:

Sabemos que o problema do ensino é o tratamento inadequado, para não dizer desastroso, que o texto vem recebendo, não obstante as inúmeras alternativas e experimentações que estão sendo hoje tentadas. Com efeito, introduziu-se o texto como motivação para o ensino sem mudar as formas de acesso, as categorias de trabalho e as propostas analíticas (MARCUSCHI, 2008, p. 52).

Para o autor, os textos escolares, principalmente os dos primeiros anos, apresentam diversos problemas não só relacionados às formas de acesso, mas também às de apresentação, padecendo muitas vezes de problemas de organização linguística e informacional (parecem frases soltas ou, ao contrário, têm um número exagerado de repetições tópicas), além de costumarem ignorar o repertório linguístico dos alunos. Porém, segundo Marcuschi (2008), embora “nem tudo ainda seja como se gostaria que fosse” (p. 53), tal cenário vem mudando sobretudo após o PNLD e a consequente seleção de LDs que trazem uma maior diversidade de gêneros, dão um tratamento mais adequado à oralidade e à compreensão da leitura e consideram a variedade linguística. Sobre este último aspecto, Marcuschi (2002) conclui:

Um dos desafios centrais para os LDP no século XXI será como *lidar com a variação linguística*. Já sabemos como lidar com a regra, mas não temos uma noção muito clara do que seja lidar com a variação intercultural,

interpessoal e assim por diante. A variação intriga e instaura diferenças que, quando não bem-entendidas, podem gerar discriminação e preconceito (MARCUSCHI, 2002, p. 32).

Assumindo que o papel do ensino de língua materna na escola é desenvolver a competência comunicativa de seus alunos, como o faz Travaglia ([1996] 2009), Marcuschi (2008) analisa algumas implicações decorrentes dessa função. Em primeiro lugar, o domínio da comunicação em geral não deve envolver apenas o ensino da escrita, mas também o trabalho com a oralidade (no sentido de ensinar formas orais em situações que o dia a dia nem sempre oferece e que precisam ser dominadas) e questões relativas a processos argumentativos e raciocínio crítico. Em segundo lugar, a noção de competência comunicativa não está restrita a uma teoria da comunicação ou informação; em vez disso, envolve

parâmetros mais amplos de uma etnografia da fala, uma análise das interações verbais, produções discursivas e atividades verbais e comunicativas em geral sem ignorar a cognição. É nesse contexto que se situa a questão gramatical e todo o trabalho com a língua. Trata-se de valorizar a reflexão sobre a língua, saindo do ensino normativo para um ensino mais reflexivo (MARCUSCHI, 2008, p. 55).

A nosso ver, não obstante as inúmeras contribuições de Marcuschi voltadas à oralidade, ainda temos muito a melhorar no ensino dessa modalidade da língua. Nesse sentido, estamos de acordo com a Escola de Genebra, que seleciona alguns gêneros orais públicos para o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que aqueles de cunho mais pessoal seriam aprendidos nas práticas sociais diárias. Quanto às questões relativas a processos argumentativos e raciocínio crítico a que Marcuschi (2008) faz referência, acreditamos que a prática do docente Nicolas, analisada na Seção 7, pode ser considerada um exemplo de como a ênfase nesses aspectos parecem trazer inúmeros ganhos para o desenvolvimento da competência comunicativa dos discentes.

Ainda conforme Marcuschi (2008), a escola não deve ensinar o que o aluno já sabe nem tolher suas formas de expressão e interação, porque o seu objeto não é a língua em si, mas seus usos e formas não corriqueiras de comunicação escrita e oral. O núcleo do trabalho deve ser a língua no processo de produção, compreensão e análise dos mais diversos gêneros textuais. Nesse tipo de ensino-aprendizagem, a língua aparece como variável e variada; as normas gramaticais, não tão rígidas, não são tomadas como o centro; e os alunos obtêm uma maior eficácia na sua atuação social e na descoberta de si mesmos. Corroborando Antunes (2014), o autor considera que “não há língua sem gramática”, de modo que não há como não trabalhar com o sistema linguístico nas aulas de língua materna. Todavia, assim como todos

os autores analisados anteriormente, defende que seu lugar precisa ser redimensionado nas salas de aula e acrescenta que devemos evitar recortes com características de autossuficiência e prescrições de produção com características estáticas.

Maria Auxiliadora Bezerra e Maria Augusta Reinaldo, após se debruçarem sobre os diversos sentidos com que a expressão *análise linguística* vem sendo usada e estudarem propostas de AL vindas da academia e de alguns LDs, propõem um trabalho de AL dividido em três níveis: o sequencial-composicional, o semântico e o enunciativo. Assim, defendem um ensino explícito de língua (ou seja, sua descrição e prescrição nas dimensões gramatical, textual e discursiva, de forma sistêmica), ainda que reconheçam o risco de cristalizá-lo, e ressaltam que o que fazem é apenas sugerir uma operacionalização didática dos conhecimentos teóricos sobre AL, não pretendendo “tornar essa forma o *vade mecum* do professor de Língua Portuguesa” (BEZERRA e REINALDO, 2013, p. 64).

Para isso, assumem como pressupostos básicos: a concepção da língua como interação; o uso do método indutivo (ou seja, partindo das atividades epilinguísticas já realizadas pelos alunos); o estudo da língua a partir de seus usos heterogêneos; a análise desses usos funcionando em textos; e a sistematização dessa análise por meio de atividades metalinguísticas. Além disso, tomam a AL como um recurso metodológico⁷¹ e se detêm na relação dela com a leitura e com a sistematização do conhecimento sobre a língua.

Partindo do gênero textual para chegar às unidades linguísticas, as autoras promovem uma associação das perspectivas teóricas de Bronckart (1999 e 2008) — com seus “estratos do folhado textual”, quais sejam: a infraestrutura textual (planificação geral do conteúdo e organização dos tipos de discurso), os mecanismos de textualização (recursos de conexão, coesão nominal e coesão verbal) e os mecanismos de responsabilização enunciativa (distribuição das vozes e modalização) — e Adam (2011) — com seus “níveis de análise textual”: sequencial-composicional, enunciativo, semântico e argumentativo. Assim, explicam:

O nível sequencial-composicional refere-se à organização linear do texto, compondo as sequências textuais (aproximando-se da infraestrutura bronckartiana). O enunciativo corresponde às vozes do texto (de forma idêntica aos mecanismos de responsabilização enunciativa de Bronckart). O nível semântico refere-se ao conteúdo referencial do texto (reunindo tanto aspectos da infraestrutura quanto os mecanismos de textualização desse autor). E o nível argumentativo corresponde aos atos de discursos e sua relação com a orientação argumentativa (BEZERRA e REINALDO, 2013, p. 66).

⁷¹ Portanto na terceira acepção estudada na subseção 3.1. Como já dissemos, é este também o viés seguido nesta pesquisa.

Para as autoras, toda e qualquer sequência textual apresenta os níveis considerados em sua proposta. Dessa forma, o primeiro nível, *sequencial-composicional*, refere-se à organização linear do texto, ou seja, à organização do conteúdo geral e dos tipos textual-discursivos (descritivo, narrativo, argumentativo, expositivo, etc.), observando, portanto, quais os mecanismos e operações responsáveis pela apresentação e pelo desenvolvimento do tema e como o texto pode ser dividido em planos.

O segundo é o *nível semântico*, que considera as representações discursivas e as conexões que remetem ao conteúdo referencial do texto. Como o conteúdo referencial sempre depende de uma atitude subjetiva — de um ponto de vista, sem neutralidade —, esse nível analisa as escolhas das palavras (e suas classes) usadas no texto pelo enunciador.

Já o *nível enunciativo* diz respeito ao(s) enunciador(es), que exprime(m) seu(s) ponto(s) de vista implícita ou explicitamente. Corresponde às vozes presentes no texto e que são marcadas por meio de diversos recursos linguísticos, como índices de pessoas, tempos verbais, dêiticos espaciais e temporais, tempos verbais, modalidades, diferentes tipos de representação da fala (discurso direto, direto livre, indireto, indireto livre e discurso narrativizado), indicações de quadros mediadores, indicações de um suporte de percepções e de pensamentos relatados. Assim, explicam as autoras, toda proposição-enunciado possui três dimensões a serem consideradas: a representação discursiva (a imagem do conteúdo referencial ou proposicional), a responsabilidade enunciativa (ponto de vista) e a orientação argumentativa (atos de discurso). Além disso, cada uma se liga tanto ao enunciado (contexto) anterior (dito ou implicitado) quanto ao posterior (também dito ou implicitado).

No entanto, ao contrário do que à primeira vista pode parecer, o que as autoras propõem na análise do texto partindo desses níveis não é que o professor substitua a metalinguagem da GT por essa advinda da Linguística. Isso fica muito claro quando propõem, a título de exemplificação, dois exercícios baseados na leitura de um artigo de divulgação científica com o objetivo de verificar como funcionam os artigos no texto.

O primeiro é dirigido a alunos com conhecimento já sistematizado sobre artigo (situação I) e o segundo àqueles sem esse conhecimento (situação II). As perguntas não usam necessariamente as nomenclaturas acima apresentadas, mas recorrem às ideias do que apontam como fenômenos observáveis no texto. As primeiras perguntas de ambos os exercícios se referem à situação social em que o texto está situado, ou seja, a aspectos físicos (emissor, receptor, espaço-tempo do ato de produção) e sociossubjetivos (tipo de interação social em curso, objetivos disponíveis, papéis atribuídos aos protagonistas da interação). Já as

demais se assemelham ao primeiro tipo de exercício da gramática reflexiva de Travaglia ([1996] 2009), que levam o aluno a refletir para explicitar fatos do funcionamento da língua, sendo que, na situação I, aparecem expressões como “artigo definido” e “artigo indefinido”, enquanto, na situação II, aparecem “as palavras em destaque”, “as palavras que introduzem uma situação nova”, “palavras que retomam uma informação conhecida”, “palavras que particularizam a informação dada”, “palavras que generalizam a informação dada”. Ao final, em ambas as situações os alunos são levados a consultar LDs e gramáticas para comparar as respostas dadas por eles com as definições apresentadas, além de fazerem comentários críticos a respeito da pesquisa (“adequação, inconveniência, lacuna, ênfase dada”). À semelhança do que sugere Geraldi ([1984] 2011) sobre o professor lançar mão da metalinguagem somente quando solicitado pelos alunos, Bezerra e Reinaldo (2013) finalizam sua proposta comentando:

Para a sistematização dessa análise linguística, o professor recorre ao domínio da Linguística, sem desprezar a terminologia da gramática tradicional. Assim, se é de seu interesse e há necessidade de o aluno aprender, cabe ao professor ensinar categorias da tradição e da Linguística moderna e seu funcionamento no texto, que se enquadra em um gênero (BEZERRA e REINALDO, 2013, p. 81).

Como podemos perceber, todos os autores analisados, uns mais explicitamente que outros, defendem um ensino que não dê aos alunos o já conhecido sobre língua(gem), mas que os façam chegar a ele (e, às vezes, por que não, ultrapassá-lo) por meio da reflexão, desenvolvendo, com isso, o pensamento científico. Todos também defendem que essa reflexão parta da língua em uso, ou seja, de textos, levando em conta as intencionalidades na seleção dos recursos expressivos, o posicionamento do autor, a representação dos pretensos interlocutores e os modos de interagir com eles, os efeitos de sentido, etc. Nesse ponto, a proposta de Geraldi ([1984] 2011, 1997) é um pouco mais ousada porque toma o texto do aluno, ainda que não exclua o uso de outros.

Enfim, estamos de acordo com Lima, Marcuschi, B. e Teixeira (2012) quando afirmam:

Perceber *gramática* e *textos* como objetos de ensino dissociados, ou como polos quase que opostos e independentes, é uma indicação de que alguns profissionais continuam entendendo gramática como um conjunto de regras prescritivas, explicitadas em um manual, que não guarda nenhum ponto de interseção com os usos da língua (LIMA, MARCUSCHI, B. e TEXEIRA, 2012, p. 29).

Insistir nessa dicotomia “trabalho com texto” x “trabalho com gramática” não faz nenhum sentido e, ademais, comprova o desconhecimento total ou parcial de propostas como as apresentadas nesta subseção. Apesar dessas propostas, reconhecemos que há muitas dificuldades em pô-las em prática, e é sobre isso que versaremos na subseção 3.3.

Antes, porém, conforme anunciamos no início deste tópico, apresentamos abaixo o Quadro 01, que resume as principais concepções de cada autor explorado ao longo desta subseção 3.2. Pretendemos, assim, retomar de forma didática e sucinta as principais ideias teóricas sobre o ensino dos conhecimentos linguísticos tomado sob a perspectiva da análise linguística.

Quadro 01: Resumo das principais ideias sobre o ensino dos CL na perspectiva da AL

Autor	Principais ideias lançadas e/ou retomadas
Franchi ([1977] 2011) Franchi (1987)	- Apontamento da linguagem como atividade constitutiva do ser humano e do homem como ser histórico e criativo/dinâmico - Defesa da superação das dicotomias “som x sentido” e “estrutura sintática x estrutura semântica” por meio da flexibilidade - Defesa da exploração da criatividade para o ensino da gramática - Defesa de uma pedagogia explícita baseada nas operações de linguagem: reescrita de textos - Denúncia à prática de uma “linguística de retalhos” - Defesa de um trabalho escolar voltado, prioritariamente, para as atividades linguística e epilinguística nas séries iniciais e metalinguísticas somente nas séries finais
Geraldi ([1984] 2011) Geraldi (1997)	- Proposição de práticas de análise linguística - Defesa da metodologia de “partir do erro para a autocorreção” - Sugestão do tratamento de um problema por vez - Defesa da articulação entre as práticas de leitura, produção de textos e análise linguística - Defesa do abandono do LD e do uso de gramáticas e dicionários como suporte - Defesa da introdução de metalinguagens e explicações quando solicitadas pelos alunos - Proposição de um trabalho de “reflexão metalinguística” - Visão das atividades epilinguísticas como ponte para a sistematização metalinguística - Uso do texto do aluno como ponto de partida e ponto de chegada e da gramática como suporte - Defesa de um trabalho que dá conta de processos e fenômenos enunciativos, e não apenas de ordem estrutural - Defesa da substituição da reprodução de conhecimentos pela construção de conhecimentos

Geraldi (2015)	- Crítica aos deslocamentos no ensino: de objetos a práticas a partir dos anos 1970 e retorno de práticas a objetos a partir dos anos 2010 - Defesa da passagem da aula como ritual de transmissão de conhecimentos para a aula como acontecimento - Defesa de professor e aluno como seres vividos que transformam essa vivência em perguntas direcionadas a interesses locais da herança cultural - Defesa da produção de conhecimentos sempre parciais, incertos e locais - Defesa do ensino como projeto, o que implica uma transformação profunda na organização curricular
Travaglia ([1996] 2009)	- Desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos como principal objetivo do ensino da disciplina LP - Exploração da <i>gramática de uso</i> para o desenvolvimento da gramática internalizada - Uso de dois tipos de exercícios da <i>gramática reflexiva</i>: (1) os que levam o aluno a explicitar fatos da estrutura e funcionamento da língua como recurso auxiliar; e (2) os que focam nos efeitos de sentido para desenvolver a competência comunicativa dos alunos - Uso da <i>gramática teórica</i> e da <i>gramática normativa</i> como um meio (e não o fim) para desenvolver a competência comunicativa dos alunos
Possenti (1996)	- Defesa da diminuição do espaço da gramática na sala de aula e consequente aumento do espaço reservado ao texto - Ensino da variedade-padrão como dever da escola para dar aos alunos oportunidade de acesso ao poder - Sugestão de definição dos conteúdos a serem estudados com base em levantamento do conhecimento prático de leitura e escrita dos alunos e pela avaliação do que ainda lhes falta aprender - Uso privilegiado das gramáticas internalizada, descritiva e normativa, nessa ordem de prioridade - Proposição da metodologia que parte da leitura e escrita do aluno - Domínio da metalinguagem pelos alunos como decorrência do seu uso ativo pelo professor
Perini (1997) Perini (2010)	- Defesa de que todo falante nativo de uma língua tem conhecimento implícito altamente elaborado sobre ela - Apontamento do “diagnóstico” de por que o ensino da gramática “vai mal” no Brasil: (1) objetivos mal formulados; (2) metodologia inadequada; e (3) carência de organização lógica da matéria LP ensinada na escola - Apontamento de possíveis soluções: redefinição dos objetivos para o ensino de gramática (para saber mais sobre o mundo, e não para aplicá-la); valorização do vernáculo brasileiro pelo professor; necessidade de gramáticas melhores, que façam sentido e tenham lógica - Definição de prioridades que justificam o ensino de gramática: (1) objetivo (da disciplina LP) de ensinar a ler e escrever; (2) ampliação do repertório cultural dos alunos; (3) metas de iniciação

	ou de maturidade da investigação científica
Antunes (2014)	- Língua = gramática + léxico + fatores contextuais - Proposição de ensino da “gramática contextualizada” - Defesa da ênfase nos efeitos de sentido que os componentes gramaticais provocam no texto - Concordância com Perini (2010) quanto à gradação das prioridades para o ensino da gramática - Defesa da elaboração de um programa de CL funcional e flexível, tendo o texto como eixo do trabalho pedagógico em torno da língua - Proposição de um tratamento das classes gramaticais pela exploração de sua função no texto, seu valor semântico e as diferentes formas que podem assumir
Suassuna (1995)	- Defesa da superação da “pedagogia do certo ou errado” - Apontamento de diversos problemas da gramática escolar e consequente desvio no ensino - Crítica à escola como reprodutora do conhecimento - Relato de experiência: trabalho integrado de leitura, produção textual e gramática; texto do aluno como ponto de partida para a autocorreção; exercícios de estilo (variação do sistema linguístico)
Suassuna (2012)	- Trabalho com AL como possibilidade de os alunos se defrontarem com questões e fenômenos linguísticos/discursivos - Atividade metalinguística (reflexão sistemática e consciente) como dever da escola - O ideal de ensino: partir das atividades linguísticas e epilinguísticas/gramática internalizada, passando pela gramática descritiva até chegar às atividades metalinguísticas/gramática normativa - Ensino de LP por meio das práticas linguísticas de leitura, escrita e AL (como reflexão sistemática sobre essas práticas) - Uso da metalinguagem em sala como necessidade de desenvolvimento do pensamento científico e seu domínio progressivo e natural pela própria reflexão sobre a língua
Mendonça (2006)	- Ressalva quanto ao perigo elitista que a ênfase na razão cultural para o ensino da gramática pode embutir - Comparação entre ensino de gramática e AL: mesmos fenômenos, mas com objetivos e estratégias distintos - AL: concepção de língua como ação; integração entre os eixos de ensino; uso da metodologia reflexiva; trabalho com habilidades epilinguísticas e metalinguísticas; tomada dos usos como objeto de ensino; centralidade nos efeitos de sentido; fusão do trabalho com gêneros; texto como unidade de análise; preferência por questões abertas e atividades de pesquisa - Propostas de “AL e leitura”, “AL e produção de texto” e de “AL e AL” - Justificativas para o domínio da metalinguagem no EM: economia vocabular; compreensão de manuais de consulta, dicionários e gramáticas; exigência em concursos e vestibulares - Apontamento da falta de uma organização curricular mínima que articule gêneros e AL

Marcuschi (2008)	- Defesa de “análise da língua” com base na produção textual - Enumeração de questões linguísticas que podem ser trabalhadas a partir textos - Desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos como papel do ensino de língua materna na escola - Defesa do ensino do domínio da escrita, trabalho com a oralidade e questões relativas a processos argumentativos e raciocínio crítico - Defesa do ensino reflexivo da língua, que envolve: etnografia da fala, análise das interações verbais, produções discursivas e atividades verbais e comunicativas em geral, além da cognição - A língua no processo de produção, compreensão e análise dos mais diversos gêneros textuais como núcleo do trabalho - Defesa do redimensionamento do lugar da gramática nas aulas de LP
Bezerra e Reinaldo (2013)	- Defesa do ensino explícito de língua - Concepção de língua como interação - Uso do método indutivo - Estudo da língua com base em usos heterogêneos - Análise desses usos em textos - Sistematização dessa análise por meio de atividades metalinguísticas - AL como recurso metodológico - Associação entre Bronckart (1999, 2008) e Adam (2011) para a elaboração da proposta de análise de textos nos níveis: sequencial-composicional, semântico e enunciativo

Fonte: elaborado pela autora.

3.3 AS PRINCIPAIS DIFICULDADES

À parte a falta de clareza e o uso indiscriminado do termo AL, ainda quando a consideramos enquanto metodologia de ensino, como vimos, há uma série de propostas, que, no entanto, dificilmente são vistas na prática. E isso ocorre tanto nos LDs quanto na sala de aula, conforme atestam diversos estudos, alguns dos quais passaremos a destacar resumidamente.

Analisando LDs de LP dos anos finais do EF publicados entre 2000 e 2010, Bezerra e Reinaldo (2013) identificaram três tendências relacionadas aos estudos linguísticos: conservadora (livros que seguem a perspectiva da GT tanto nas denominações das seções quanto na abordagem dos temas e nas atividades), conciliadora (livros que adotam denominações relacionadas à AL, mas ora abordam temas da GT, ora os exploram acompanhados de tópicos da linguística de texto e/ou estudos de sentido, com exercícios que oscilam entre uma e outra perspectiva) e inovadora (livros que adotam denominações relacionadas à AL, mas sem a abordagem sistematizada de temas nem de atividades a eles

correspondentes). Das primeiras tendências, as autoras citam como exemplo quatro LDs, enquanto da última, a inovadora, apenas aparecem dois exemplos: os livros de Soares (2002) e Azeredo (2010)⁷². O primeiro, inclusive, esbarrou em uma resistência tão grande por parte dos professores, que achavam “difícil” trabalhar com ele, que o livro deixou de ser editado e, assim, a autora e editora deixaram de inscrevê-lo para avaliações posteriores no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), fato que demonstra a força da tradição.

Nesse mesmo sentido, Bagno (2010) empreendeu um projeto de pesquisa intitulado *Os conhecimentos linguísticos nos livros didáticos de Língua Portuguesa*, que teve como objeto de análise todas as coleções do EF II aprovadas para integrar o PNLD em sua edição 2008. À guisa de uma resumida conclusão, o autor demonstra que, nesses LDs, ocorre um “desequilíbrio interno” quanto ao tratamento dos eixos leitura, produção de textos e oralidade, de um lado, e conhecimentos linguísticos, de outro. Afinal, apresentam boas coletâneas de textos para o aprendizado da leitura e interessantes propostas de produção textual, com metodologias adequadas e suportes teóricos valiosos. No entanto,

ainda se apegam em demasia aos moldes convencionais do “ensino da gramática” centrado quase exclusivamente no desdobramento exaustivo da nomenclatura tradicional e na aplicação mecânica dessa nomenclatura à análise de frases artificiais, inautênticas, sem nenhuma especificação do contexto de interação verbal em que se realizam. Muito comum também é a tentativa de preservação de formas linguísticas obsoletas, caídas em desuso há muito tempo, não só na língua falada pelos cidadãos urbanos mais escolarizados, mas igualmente na língua escrita mais monitorada, inclusive nas manifestações literárias dos últimos cem anos. [...] A maioria dos livros didáticos veicula uma “norma-padrão” ou “norma culta” (sinonímia equivocada que se estampa em praticamente todas as obras) muito distante da realidade dos usos falados e escritos pelos cidadãos brasileiros que recebem, na pesquisa linguística, o rótulo de *cultos*. Por conseguinte, tais obras se revelam, infelizmente, mais prescritivas e intransigentes do que as gramáticas normativas e os dicionários assinados por filólogos mais conceituados, que já acolhem sem hesitação as normas inovadoras ou, pelo menos, relativizam seus julgamentos acerca delas (BAGNO, 2010, p. 11).

Ainda que as duas pesquisas supracitadas tenham se debruçado sobre LDs do sexto ao nono ano do EF, acreditamos que a realidade não é diferente em livros do EM, que têm sido menos pesquisados⁷³.

⁷² Referenciados por Bezerra e Reinaldo (2013) como: SOARES, M. **Português: uma proposta para o letramento**. São Paulo: Moderna, 2002 e AZEREDO, C. S. L. **Língua Portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2009.

⁷³ Comentando sobre o PNLDEM, Bagno (2010) tenta mostrar que há também um tradicionalismo nas escolhas dos LDs pelas escolas e/ou professores. “Em sua versão 2007, por exemplo, o PNLDEM de Língua Portuguesa aprovou 9 livros, dos quais 4 com perfil marcadamente mais conservador e 5 com propostas mais inovadoras. Ora, esses 4 livros mais conservadores foram responsáveis por 78% das escolhas, sendo que uma única obra — a

Já com relação a práticas na sala de aula, desde os anos 1980 diversos linguistas apontam para o equívoco do pressuposto de que conhecer a descrição das estruturas das línguas permitiria um melhor desempenho linguístico, conforme esclarece Geraldi (2015):

No que concerne ao primeiro pressuposto [de que o conhecimento da descrição levaria os alunos a ler, ouvir, escrever e falar melhor], desde a década de 1980 inúmeros trabalhos de linguistas brasileiros (e mesmo de gramáticos) têm apontado para o seu equívoco, independentemente de defenderem ou não o ensino da descrição da língua na escola (relembremos os trabalhos *pioneiros* desta época: Ilari, 1985; Luft, 1985; Bastos & Mattos, 1985⁷⁴), a questão reaparecendo em trabalhos da década de 1990 (Possenti, 1996; Brito, 1997⁷⁵), a questão sendo reorientada para a introdução de conceitos analíticos procedentes da Linguística Textual e mais recentemente, na esteira do pensamento bakhtiniano, para as questões de gênero discursivo (GERALDI, 2015, p. 57).

Antunes (2014) comenta que, ao analisar algumas atividades propostas por professores de LP graduados em Letras ou Pedagogia, percebe que pouca coisa mudou, pelo menos na maioria das escolas públicas e particulares, porque, segundo ela, ainda predominam “as concepções de uma linguagem descontextualizada, sem sujeitos e sem intenções, cujo sucesso depende, única e exclusivamente, de uma incondicional submissão às normas de uma não menos incondicional correção gramatical” (ANTUNES, 2014, p. 27-28).

Ledur (1996) demonstra que o ensino da gramática é visto pelos alunos como uma atividade enfadonha e descontextualizada, sem nenhuma relação com textos ou mesmo com situações vivenciadas na sala de aula. Para o autor, as aulas de LP estão destinadas em sua quase totalidade ao ensino da gramática, em detrimento de atividades de leitura e produção de texto. E pior: trata-se de uma gramática que só serve, quando memorizada, para ajudar o aluno a “ir bem nas provas” e “passar de ano”.

Ocorrendo longe do processo de elaboração de textos, o próprio ensino da gramática se torna enfadonho, não sendo assimilado pela maioria dos alunos. Resultado: nosso aluno não aprende a elaborar textos nem assimila a gramática e, o que é pior, chega justificadamente a conclusões do tipo: “o português é chato”; “é o idioma mais difícil do mundo”; “é impossível aprender português”; etc. (LEDUR, 1996, p. 6)

mais escolhida — teve, sozinha, uma tiragem (248.749 exemplares) muito maior do que a soma dos exemplares dos 5 livros menos escolhidos (194.435)” (BAGNO, 2010, p. 51).

⁷⁴ Indicados nas referências por Geraldi como: ILARI, Rodolfo. **A linguística e o ensino da língua portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 1985; LUFT, Celso Pedro. **Língua e liberdade. O gíglô das palavras** – Por uma nova concepção de língua materna. Porto Alegre: L&PM, 1985; e BASTOS, Lúcia K. e MATOS, Maria Augusta. **A produção escrita e a gramática**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

⁷⁵ Indicado nas referências por Geraldi como: BRITTO, Luiz Percival L. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical**. Campinas: Mercado das Letras/ABL, 1997.

À conclusão semelhante chega Suassuna (2009) quando relata duas das atividades realizadas por ela em turmas do 9º ano do EF⁷⁶. A primeira foi um debate “gramatiquês x português” após um trabalho de leitura, interpretação e discussão do texto *Gramatiquês*, do jornalista Sérgio Jockymann, em que o autor faz uma crítica ao tradicional ensino de LP. E a segunda foi a produção de um texto escrito sobre o tema “Se eu fosse professor de português...”. Analisando o resultado dessas atividades e as representações de aula e professor de LP expressas pelos alunos, a autora conclui que os estudantes percebem, entre outros aspectos: uma desconexão entre os propósitos (melhorar o desempenho individual e social do sujeito com relação à comunicação, criatividade e desinibição) das aulas e os conteúdos selecionados e procedimentos adotados pelos professores; a compartimentação dos conteúdos; a falta de funcionalidade e aplicabilidade de certos conceitos da língua; e a repetição e monotonia das aulas e dos conteúdos.

Baseada nos estudos de revisão crítica do ensino de LP das últimas duas décadas, Mendonça (2006) aponta como evidência dos resultados insatisfatórios da ênfase nas aulas de gramática o baixo desempenho dos alunos evidenciados em avaliações externas como o Enem e o Saeb, além de lembrar que a gramática normativa apresenta inconsistências teóricas e não descreve adequadamente a norma padrão contemporânea. Possenti (1996) também constata: “embora tenha havido muita mudança de discurso, a prática escolar continua basicamente a mesma, exceto em poucos enclaves muito particulares” (POSSENTI, 1996, p. 63).

Em resumo, o que tais estudos apontam é que, não obstante a nova concepção de língua(gem) e a demonstração de que os conhecimentos gramaticais não levam a um melhor desempenho linguístico, ainda predomina, na maioria das salas de aula de nosso país, o ensino-aprendizagem da gramática normativa. Fora da sala de aula, esse tradicionalismo é sustentado por diversas instâncias, que infelizmente retroalimentam as práticas escolares. Olhemos ao nosso redor. Não é difícil constatar que ainda persiste uma cultura (que precisa ser superada) de patrulhamento da língua, de imposição (pelo poder social, econômico, cultural e, por que não, linguístico) de uma única variedade linguística aceita como “correta”. Sobre isso, Geraldi (2015), de forma um tanto irônica, enumera alguns exemplos concretos:

- (a) o sucesso de Pasquale Neto com suas ‘dicas’ do bem dizer através da televisão; (b) o retorno das crônicas jornalísticas a propósito da forma correta de se dizer o que se quer dizer (aliás, espírito presente em nossos computadores, que sublinham em vermelho e verde o que escrevemos, obrigando-nos a uma padronização insuportável); (c) a reclamação dos estudantes de Letras a propósito dos cursos que baseiam suas reflexões sobre a língua em estudos linguísticos — são jovens e por isso têm maior

⁷⁶ Trata-se da mesma experiência relatada em Suassuna (1995) e já comentada anteriormente.

sensibilidade ao que lhes é exigido pelo ‘mercado’; (d) a proliferação das ‘franquias’ dos métodos, incluídos instrumentos e conteúdos, de cursinhos antes apenas pré-vestibulares e agora “orientadores” efetivos dos processos de ensino pelos brasis afora, uniformizando e ignorando as diferenças regionais e locais: a língua há de ser uma e apenas uma de suas inúmeras variedades (GERALDI, 2015, p. 26-27).

Mas, então, por que isso acontece? Esta não é uma pergunta fácil de ser respondida. Contudo nos arriscamos a apontar alguns motivos que consideramos principais⁷⁷.

Em primeiro lugar, é importante ressaltar que estamos falando de práticas seculares já cristalizadas. Na Seção 2, um breve histórico do ensino de LP no Brasil procurou deixar claro o quanto a gramática normativa exerceu um importante papel de embasamento dessa disciplina, desempenhando inclusive o que Soares (2012, p. 153) chamou de “primazia da gramática” sobre os “estudos do texto”. A consequência disso foi (e ainda tem sido) o foco na estrutura e mais: uma estrutura dada como definitiva e indigna de reflexão, conforme analisa Geraldi (1997):

Tal como a língua modelo (latim ou grego), a língua do presente (na variedade de prestígio que se firmava) era [ou ainda é] tomada como *pronta, acabada*, cabendo a seus falantes não um papel ativo de produção de linguagem, mas um papel de apropriação do já pronto ou de correção dos desvios (o desvio sendo a fala que não seguisse as regras da língua, definidas estas pelo modelo da gramática latina, a que a variedade de prestígio, para construir seu prestígio, se “conformava”) (GERALDI, 1997, p. 133).

Uma segunda razão — e esta é claramente uma consequência da anterior — está relacionada ao fato de o sistema de ensino como um todo (governos, gestores⁷⁸ e toda a comunidade escolar, exames de vestibular e concurso⁷⁹, representação social do papel de professor de LP, etc.) estar fortemente enraizado nessa tradição. Por isso, muito provavelmente, sozinho, o recém-formado professor sente-se intimidado para afrontar práticas já enraizadas. Sobre esses aspectos, Cereja (2002) comenta:

⁷⁷ Temos a clareza de que não estamos aqui sendo exaustivos (nem é esta nossa pretensão) e, por isso, estamos abertos a contribuições que possam enriquecer esse “protótipo de estudo”. Entretanto, não nos aprofundamos nesse ponto porque isso significaria fugir aos objetivos propostos nesta pesquisa.

⁷⁸ Sobre isso, vale a pena citarmos o comentário de Antunes (2014) em nota de rodapé: “Alguns professores, em nossos encontros de estudo, falando acerca das dificuldades que encontram para adotar práticas já condizentes com as novas bases teóricas da Linguística, têm referido que muitos dos impasses encontrados derivam da pouca atualização que alguns *gestores ou pessoas que fazem o apoio pedagógico* revelam ter” (ANTUNES, 2014, p. 52 – grifos da autora).

⁷⁹ Vale lembrar que as questões discursivas e dissertativas raramente são a opção da maioria dos concursos, com exceção da segunda etapa da prova da OAB. Já a redação escolar de cunho dissertativo-argumentativo, apesar de todas as suas limitações, somente passou a ser exigida nos vestibulares a partir dos anos 1980.

A transposição de teorias científicas para o universo escolar não pode ser mecânica nem direta. Como consequência [...], a escola naturalmente opta pelo que está consagrado pela tradição. E, no que se refere ao ensino de língua, o consagrado é a gramática normativa (em seus aspectos descritivos e prescritivos), cujas raízes remontam à Antiguidade greco-latina (CEREJA, 2002, p. 154).

Citado por Suassuna (1995, p. 39), Ilari (1986, p. 219-220) também constata que: “a gramática tradicional resiste porque tem constituído um poderoso fator de autoconfiança do professor primário e secundário, e faz parte da representação que o professor de português faz de sua própria competência profissional”. “Empurrando” o professor nesse sentido, além do parco e tardio incentivo por parte dos documentos de orientação oficial (que, no Brasil, somente a partir de 1997 buscou colocar o texto no centro da atividade pedagógica com a linguagem, conforme demonstramos na Seção 2), a própria estrutura escolar tem dificultado a atividade com textos, como alerta Antunes (2014):

Basta lembrar o número excessivo de alunos por sala, o exíguo tempo disponível do professor para selecionar textos de leitura, para ler os textos que os alunos escrevem, para exercitar, ele próprio, o manuseio com textos, a análise de seus múltiplos aspectos de construção e composição. Em geral, nem todos os professores são leitores assíduos ou têm oportunidade frequente de escrever textos (ANTUNES, 2014, p. 80).

Além disso, parece que a formação dos professores não tem acompanhado o ritmo dessas mudanças de forma satisfatória, conforme comentam Bezerra e Reinaldo (2013):

Percebemos que a *análise linguística* se apresenta como alternativa ou complementação ao ensino de gramática tradicional e como reflexão relacionada aos eixos de leitura e de escrita. E os estudos sobre essa prática de análise nos fazem identificar que há uma lacuna na área de formação do professor de língua, a qual carece de pesquisas que explorem a desarticulação entre objeto de estudo e objeto de ensino (BEZERRA e REINALDO, 2013, p. 84).

Podemos dizer ainda que existe uma relativa carência de programas de ensino de LP e de sequências didáticas de CL que incluam as novas perspectivas sobre língua e linguagem tão amplamente estudadas na academia, conforme esclarece Cereja (2002), ao comentar do trabalho de alguns linguistas que se orientam pela dimensão semântica e/ou discursiva da língua, a exemplo de Mário Perini, Maria Helena de Moura Neves, Rodolfo Ilari, Luiz Carlos Travaglia, Carlos Franchi, Esmeralda V. Negrão e Ana L. Muller: “O problema é que, se reunidas, essas propostas não chegam a constituir um programa de ensino de Língua Portuguesa, nem uma sequência didática, até porque esse não é o propósito dos pesquisadores que as formulam” (CEREJA, 2002, p. 155).

Comentando sobre a expectativa que muitos possuem em que os pesquisadores linguistas ofereçam programas práticos de ensino de LP, Possenti (1996) defende antes a mudança de concepção de língua e seu ensino:

Frequentemente pesquisadores são chamados para falar a professores, na esperança de que aqueles apresentem a estes um programa de ensino que funcione. Em certas circunstâncias, espera-se que tal programa funcione sem qualquer outra mudança na escola e nos professores. Espera-se que os especialistas tragam propostas “práticas”. Em geral, um pesquisador não fornece tais programas. Nem adianta fazê-lo. É que, para que o ensino mude, não basta remendar alguns aspectos. É necessária uma revolução. No caso específico do ensino de português, nada será resolvido se não mudar a concepção de língua e de ensino de língua na escola (o que já acontece em muitos lugares, embora às vezes haja discursos novos e uma prática antiga) (POSSENTI, 1996, p. 16).

Finalmente, seguindo uma visão mais radical, podemos considerar que há uma razão política e ideológica no sentido de manter o *status quo* do ensino tradicional e, conseqüentemente, da sociedade desigual em que vivemos. Afinal, ensinar gramática na perspectiva metalinguística e prescritivista é menos perigoso, uma vez que está cientificamente comprovado que essa prática de ensino não tem levado a um melhor desempenho linguístico. Portanto, além de silenciar, alienar, entorpecer e paralisar os menos favorecidos que falam diferente da “norma padrão”, manter tal prática pode evitar a ascensão deles ao exercício crítico, pleno e relevante da linguagem. Como lembra Antunes (2014, p. 43), “os que não têm a prática de questionar, os que não costumam argumentar, definir metas, ter ambições ou projetos são muito mais facilmente manipuláveis”.

De todo modo, até agora o que se vê na maioria das escolas não é exatamente uma mudança da prática pedagógica em ensino de LP, e sim alterações pontuais na abordagem de alguns assuntos gramaticais já estudados por linguistas, que passam a ser vistos sob a influência da Semântica, Pragmática, Linguística Textual ou de teorias da Análise do Discurso e Teorias da Enunciação. Na próxima seção, buscaremos mostrar o caminho que algumas dessas teorias percorreram, via a Linguística Aplicada (LA), até chegarem às salas de aula de LP e quais foram as contribuições teóricas que o ISD deram para pensarmos o ensino dos CL dentro desse paradigma.

“Somos os discursos em que circulamos, o que implica dizer que podemos modificá-los no aqui e no agora”
Luiz Paulo da Moita Lopes

4 CONTRIBUIÇÕES DA LINGUÍSTICA APLICADA E DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO PARA A SALA DE AULA

Até o início do século XX, teoria, descrição e ensino de língua eram um todo. Somente quando a Linguística se constituiu como ciência autônoma, as abordagens teóricas passaram a se desenvolver de forma independente de suas aplicações didáticas. Citando Fonseca e Fonseca (1977)⁸⁰, Suassuna (1995) esclarece:

o reencontro ciência linguística-ensino se deu em finais dos anos 50. No caso do Brasil, somente há cerca de 30 anos é que se implantou a Linguística como disciplina dos cursos de Letras e é indiscutível que ela repercutiu de forma significativa, sobretudo em virtude do impacto que causou sobre os gramáticos (SUASSUNA, 1995, p. 61).

Podemos considerar o surgimento da Linguística Aplicada (LA) como um marco desse “reencontro” entre a Linguística e o ensino de línguas. E é esse um dos assuntos que pretendemos aprofundar nesta seção: a constituição, o desenvolvimento e as atuais renovações e contribuições da LA para a prática docente, uma vez que é neste campo de investigação que esta pesquisa se insere.

Além disso, é imprescindível que tenhamos alguns esclarecimentos acerca dessa área antes de pensarmos como o interacionismo sociodiscursivo (ISD) vem, ao longo dos últimos anos, despontando como um dos aportes teóricos mais profícuos quando o assunto é ensino de língua (no caso, materna) sob a perspectiva interativa e discursiva. Como veremos mais adiante, ambos, LA e ISD, vêm trazendo reflexões e algumas modificações importantes para dentro da sala de aula.

4.1 A LINGUÍSTICA APLICADA

A LA data dos anos 1940, durante a Segunda Guerra Mundial, tendo voltado seu interesse inicial ao desenvolvimento de materiais para o ensino de línguas, principalmente estrangeiras. Trata-se, portanto, de um campo de investigação relativamente novo em comparação ao surgimento da Linguística, afinal lembremos que o *Curso de Linguística*

⁸⁰ Referenciados pela autora como: FONSECA, F. e FONSECA, J. **Pragmática linguística e ensino do português**. Coimbra: Almedina, 1977.

Geral — apontamentos dos alunos de Ferdinand de Saussure e considerada a obra fundante da ciência linguística — foi publicado em 1916. No entanto, não podemos ignorar que temas referentes ao ensino de línguas foram uma preocupação constante desde tempos imemoriais. Especula-se, por exemplo, que o primeiro compêndio teorizando sobre o assunto tenha sido escrito em 1632 por Jan Amos Comenius no livro *O portão destrancado das línguas*. O fato é que o ensino de línguas é um campo de investigação antigo e bastante fértil e, embora tenha sido a base da LA, hoje não é mais a sua única preocupação.

Moita Lopes (2009) mostra como a LA evoluiu da “aplicação da Linguística” à “Linguística Aplicada indisciplinar”, traçando um percurso que vai desde o seu surgimento até sua consolidação e atual estado de renovação. Para o autor, essa área de estudos se inicia como resultado dos avanços da Linguística enquanto ciência no século XX, época em que o estruturalismo exercia influência também sobre outras áreas das ciências humanas, a exemplo da Antropologia, da Semiologia e da Literatura. Já nos anos 1960, seu foco de interesse se amplia para questões relativas à tradução. Daí, explica Moita Lopes (2009), decorrem duas compreensões para a concepção inicial da LA, ou seja, como “aplicação da Linguística”, de igual modo como vinha ocorrendo com a aplicação do estruturalismo em outras ciências: de um lado, aplicava-se a Linguística à descrição das línguas; e de outro, ao ensino de línguas, notadamente estrangeiras, com prevalência do inglês.

Na Inglaterra, pode-se dizer que essa história tem início em 1957, com a fundação do Departamento de Linguística Aplicada de Edinburgh (TUCKER, s/d)⁸¹, de onde saíram Pit Corder, Widdowson, Davies, provavelmente três dos maiores linguistas aplicados de então, e cuja relevância é perceptível até hoje (MOITA LOPES, 2009, p. 13).

Ao analisar a forma de organização de alguns livros publicados por esses autores, Moita Lopes (2009) mostra que eles dão conta de teorização linguística, aplicação dessa teorização ao ensino, apontamento da descrição linguística como aplicação primária dessa teorização e sugestões de técnicas para fazer LA ao ensino de línguas, a exemplo de seleção de conteúdos para compor o programa e os materiais de ensino, além da forma de organização desse ensino (estrutura do programa, gramática pedagógica e avaliação do processo).

Tal concepção “aplicacionista” perdurou ainda com o advento da linguística gerativo-transformacional, durante os anos 1970 e início dos anos 1980, a despeito do ceticismo de sua validade para o ensino assumida pelo próprio fundador de tal teoria:

⁸¹ Referenciado pelo autor como: TUCKER, R. Applied Linguistics. Disponível em: <http://www.lsadc.org/info/ling-fields-applied.cfm>, acesso em: 1 de novembro de 2007.

Ao participar de um evento sobre ensino de línguas estrangeiras em 1965, Chomsky (1971, p. 152)⁸² diz: “Francamente, sou muito cético sobre a significância, para o ensino de línguas, de tais *insights* e compreensões conforme demonstrados na Linguística e na Psicologia”. O descrédito com o qual um dos linguistas mais renomados se referia à vertente aplicacionista na LA não impediu, porém, as tentativas de linguistas aplicados, convencidos que estavam de que a validade de tal aplicação cabia a eles próprios determinarem. Diga-se que essa vertente ainda persiste atualmente (MOITA LOPES, 2009, p. 14-15).

De qualquer forma, no final dos anos 1970 Widdowson, ao escrever alguns artigos em *Explorations in Applied Linguistics*, propõe a independência da LA, defendendo a necessidade de uma teoria linguística para a LA e marcando o que Moita Lopes (2009) chama de “primeira virada: da aplicação da Linguística à Linguística Aplicada”. Na verdade, o que Widdowson propunha era que a LA fosse uma área de mediação entre a teoria linguística e o ensino de línguas, reconhecendo ainda que os tipos de conhecimentos importantes para a investigação dos processos de ensino necessitavam ir além do que a Linguística (tanto do sistema como do discurso) podia oferecer, recorrendo, por exemplo, à Psicologia Cognitiva e à Sociologia, daí a percepção da relevância da interdisciplinaridade.

“No Brasil, há uma série de artigos publicados nos anos 1980-90, quando se pode dizer que a LA brasileira começa a tomar força, que seguem tal caminho [da interdisciplinaridade]” (MOITA LOPES, 2009, p. 16). Porém, cumpre ressaltar que, apesar do relativo pioneirismo nesse sentido — contemporaneamente, a interdisciplinaridade tornou-se uma espécie de truísmo em várias áreas do conhecimento —, ainda hoje muitos trabalhos em LA carecem dessa orientação.

Celani (2004) explica que, até bem pouco tempo, a LA era vista como uma disciplina que articulava múltiplos domínios do saber, mantendo um diálogo constante com vários campos do conhecimento que tinham, de algum modo, preocupação com a linguagem, a exemplo da Linguística, Tradução, Filosofia, Psicologia do Desenvolvimento, Análise Crítica do Discurso, Análise do Discurso, Análise da Conversação, Etnografia da Fala, Distúrbios da Comunicação, Pedagogia, História, Ergonomia, Sociolinguística, Comunicação Institucional, Etnografia da Escola, Psicologia Cognitiva, Psicolinguística. Tratava-se, portanto, de uma “integração de saberes” e, por isso, a LA era necessariamente multi/pluri/interdisciplinar.

Para Moita Lopes (2009), esse caráter interdisciplinar só se deu com a chamada “segunda virada” da LA, quando ela começa a investigar em contextos institucionais

⁸² CHOMSKY, N. Language Teaching. In: ALLEN, J. P. B.; BUREN, P. Van (eds.). **Chomsky: Selected Readings**. Londres: Oxford University Press, 1971.

diferentes do escolar. Ou seja, quando amplia seu campo de atuação, saindo de contextos de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (principalmente o inglês, embora ainda preponderante) e tradução, e passa a pesquisar também em contextos de ensino-aprendizagem de língua materna, na área dos letramentos, e de outras disciplinas do currículo, além de outros contextos institucionais em que a linguagem e os problemas dela decorrentes se mostravam essenciais, como mídia, empresas, delegacia de polícia, clínica médica, etc.

A contribuição de teorias socioculturais na linha de Vygotsky e Bakhtin foram essenciais nesse sentido, uma vez que colocaram a linguagem em um lugar preponderante para se compreender tanto a construção do conhecimento quanto a vida em sociedade. No Brasil, essa mudança é perceptível a partir dos anos 1990, quando começamos a entender a linguagem como constitutiva da vida institucional e “o interesse passa a ser ‘a situacionalidade cultural, institucional e histórica da ação humana’ (WERTSCH, 1991, p. 8)⁸³, que é levada a termo pelo discurso/interação. Uma percepção que só pode ser incorporada à LA por conta de seu olhar interdisciplinar” (MOITA LOPES, 2009, p. 18).

Hoje, sustenta Celani (2004), passamos do caráter interdisciplinar ao transdisciplinar, já que não se trata mais de uma “integração de saberes”, e sim de uma “interação de saberes” requerida pela LA ao propor um objeto de estudo.

Não se buscam contribuições de outras áreas, mas sim a participação ativa de pesquisadores das áreas envolvidas, a fim de se dar conta da problematização que a abordagem do objeto de estudo proposto provoca em cada área (SERRANI, 1990)⁸⁴. Novos espaços de conhecimento são gerados, passando-se, assim, da interação das disciplinas à interação dos conceitos e, daí, à interação das metodologias. A transdisciplinaridade se realiza em uma problemática *transversal*, *através* e *além* e se dissolve em seu objeto (FAURE, 1992)⁸⁵ (CELANI, 2004, p. 133).

Deriva desse caráter transdisciplinar da LA o surgimento de diversas dificuldades e tensões para os que trabalham com ela. Afinal, desenvolver uma atitude transdisciplinar requer, acima de tudo, abertura de espírito, tolerância e disposição tanto para conviver com a incerteza e o risco quanto para promover a troca e a cooperação.

⁸³ WERTSCH, J. **Voices of the Mind**. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1991.

⁸⁴ Referenciada pela autora como: SERRANI-INFANTI, Silvana (1990). Transdisciplinaridade e discurso em Linguística Aplicada. **Trabalhos em Linguística Aplicada** 16, pp. 29-48.

⁸⁵ Referenciado pela autora como: FAURE, G. O. (1992) A constituição da interdisciplinaridade. Barreiras institucionais e intelectuais. **Revista Tempo Brasileiro** 108, pp. 61-68.

Essa transdisciplinaridade é também objeto de reflexão de outros linguistas aplicados. Moita Lopes (2009) chama de “LA indisciplinar” o que Fabrício (2006) prefere batizar de “LA da desaprendizagem”. O que ambos apontam, no entanto, é para a necessidade de repensarmos a LA enquanto ciência social à luz de questões que sejam responsivas às práticas sociais que vivenciamos atualmente, quando experimentamos, enquanto sujeitos sociais, uma hiper-semiotização e uma mobilidade de pessoas, textos, discursos e línguas cada vez maior, graças a mudanças tecnológicas, culturais, econômicas e históricas.

Para Moita Lopes (2009), essas fronteiras fluidas da modernidade recente⁸⁶ não nos autorizam, entretanto, a prescindir de teorizações sobre a linguagem, mas nos mostram que elas podem não vir do campo de estudos linguísticos ou ainda podem ser construídas nos entrecruzamentos disciplinares. O autor também alerta que devemos ter clareza da necessidade de não separar política de pesquisa, afinal “é crucial pensar formas de fazer pesquisa que sejam também modos de fazer política ao tematizar o que não é tematizado e ao dar voz a quem não tem” (MOITA LOPES, 2009, p. 22). Além disso, a questão ética deve permear todas as nossas práticas, uma vez que nem todos os significados podem ser tidos como válidos. O principal desafio do “trabalho indisciplinar” é colocado nos seguintes termos:

Atravessar fronteiras no campo do conhecimento, assim como na vida, é expor-se a riscos. Mas um desafio que se deve encarar com humildade e com a alegria de quem quer entender o outro em sua perspectiva. A posição na fronteira é sempre perigosa, já que quem está além da fronteira é aquele que vai se apropriar do nosso conhecimento, vai falseá-lo ou usá-lo incorretamente. Mas ele pode ser também aquele que vai nos fazer refletir, pensar de outra forma ou ver o mundo com um outro olhar. Em sociedades que se constituem cada vez mais de forma mestiça, nômade e híbrida, não seriam as epistemologias de fronteira essenciais para compreender tal mundo? (MOITA LOPES, 2009, p. 22)

Fabrício (2006) afirma que vivemos uma época de deslocamentos, desconcertos e constantes transições. Para ela, “‘existir’ seria existir sempre em movimento, em meio a oscilações entre continuidades e rupturas” (FABRÍCIO, 2006, p. 46). Assim, como pesquisadora da área de LA, procura responder à questão de como a ideia de trânsito permanente vem afetando as teorizações contemporâneas sobre nossas práticas discursivas.

⁸⁶ Sob o rótulo de “globalização”, há uma infinidade de conceitos cunhados por autores das ciências humanas que buscam caracterizar o momento contemporâneo com seus processos e reconfigurações em andamento. Daí ser comum o uso de expressões como “modernidade recente”, “capitalismo tardio”, “modernidade reflexiva”, “modernidade líquida”, “capitalismo acelerado”, “hipermodernidade”, etc.

Para dar conta disso, apoiada em vários autores contemporâneos, a autora lista uma série de fenômenos e características comuns aos nossos tempos, como: transnacionalização das dimensões política e econômica; exacerbação do tripé mercado-técnica-individualismo, geradora de uma sociedade de excessos (sobrecarga de informação, mercadologização da vida social e cultural, hiperindividualismo, onipresença da mídia); compressão espaço-tempo; mescla de discursos e práticas tradicionalmente pertencentes a domínios bem definidos; novas configurações de sujeitos decorrentes das relações de consumo, do imperativo social e moral da imediatividade do prazer, do culto à aparência e ao corpo produtivo, saudável e tecnologizado, da tendência à diminuição da reflexividade e da interioridade como valores; desvalorização de compromissos comunitários e consequente privatização das ações; e crescente declínio e despolitização do espaço público, decorrente do esvaziamento do seu sentido moral.

Assim, a adoção de pontos de vista simplistas e explicações causais não dão mais conta da atual realidade dos fenômenos sociais, complexos por natureza. Por isso, a busca por novas epistemologias para pensar nossas práticas sociais, entre elas (e talvez a principal porque perpassa todas as outras) a discursiva.

O reconhecimento da complexidade dessa “trama movente” que caracteriza os nossos dias vem afetando *parte da produção de conhecimento na área de LA* [...] Esses estudos abordam a linguagem conectada a um conjunto de relações em permanente flutuação, por entender que ela é inseparável das práticas sociais e discursivas que constroem, sustentam ou modificam as capacidades produtivas, cognitivas e desejantes dos atores sociais. Assim, a tendência de muitos estudos contemporâneos em LA é focalizar a linguagem como prática social e observá-la em uso, imbricada em ampla amalgamação de fatores contextuais (FABRÍCIO, 2006, p. 48 – grifos nossos).

“Parte da produção de conhecimento da LA” porque a autora leva em conta que alguns trabalhos ainda consideram a linguagem como objeto autônomo (e isso tanto no chamado “núcleo duro” da Linguística quanto na LA), e não imbricado em um conjunto de problematizações que é próprio dos fenômenos sociais. Ao considerar, no entanto, este último posicionamento, qual seja o de encarar a linguagem como prática social, “parte” da LA encontra-se em um momento de revisão de suas bases epistemológicas para dar conta de: estudar também sociedade e cultura porque são parte constitutiva e constituinte da linguagem, considerar as práticas discursivas com suas escolhas ideológicas e políticas produzindo diferentes efeitos no mundo social e levar em conta a multiplicidade de sistemas semióticos em jogo no processo de construção de sentidos.

A reconfiguração da LA como prática reflexiva e interrogadora, segundo Fabrício (2006), demanda uma agenda política, intervencionista/transformadora e ética. Mas, acima de tudo, consciente das naturais persistências e descontinuidades do pensamento científico e, por isso mesmo, atenta para não incorrer na substituição de cânones, ou seja, na “construção de novas certezas” no processo de embate de ideias⁸⁷. E é nesse sentido que alguns trabalhos têm caminhado ao propor a LA como uma prática questionadora “que, assumindo abertamente suas escolhas ideológicas, políticas e éticas, submete a reexame e a estranhamento contínuos não só as suas construções, como também os ‘vestígios’ de práticas modernas, iluministas ou coloniais nela presentes” (FABRÍCIO, 2006, p. 50-51).

Seguindo esse rumo, muitos trabalhos da LA, sem desprezar os conhecimentos consagrados, têm voltado seu olhar também para as margens do sistema globalizado, dando voz a negros, homossexuais, mulheres, pobres, latino-americanos, organizações “invisíveis”, periferias e países subdesenvolvidos, não para “salvá-los” da exclusão, mas para buscar novas possibilidades de significação e organização da experiência não comprometidas com lógicas e sentidos históricos viciados. Trata-se da LA que aposta no “diálogo transfronteiras”. Para Fabrício (2006),

o que as novas orientações em LA propõem não é, em absoluto, o abandono da fecunda teorização ou do rico ferramental analítico e descritivo produzido por essas áreas [ciências sociais]; ao contrário, nos convidam à utilização desses construtos em contínua experimentação nos jogos de verdade, desconfiando da formação de sistemas explicativos coesos, desestabilizando conceitos naturalizados e desprendendo-se de consensos tranquilizadores. Para isso, articulam vozes e ações frequentemente inaudíveis na cultura, apoiando-se tanto nas formas de produção de conhecimento dos que vivem essas práticas como na interface de educação, linguística, sociologia, filosofia, psicologia social, estudos culturais – entre outros campos das ciências sociais. A convocação dessa pluralidade de discursos tem por objetivo captar, de forma mais ampla, a complexidade envolvida nos fenômenos sociais e seus desdobramentos políticos. Tem como intuito também promover o encontro de diferenças e outridades e, ao friccioná-las, fazer estremecer construções piramidais e gerar novas perspectivas (FABRÍCIO, 2006, p. 58).

Como se pode ver, o desafio é imenso, mas não impossível, sobretudo quando se tem em mente não a busca de respostas definitivas, mas o feitiço contínuo de perguntas intranquilizadoras.

⁸⁷ Para a autora, a pedagogia crítica de McLaren e Giroux e a Análise Crítica do Discurso de Fairclough e Van Dijk são exemplos dessa substituição de cânones por acreditarem que “desvendar para o leigo as operações ideológicas e de poder ‘ocultas’ em certas práticas discursivas é o caminho para libertá-lo de estruturas opressivas” (FABRÍCIO, 2006, p. 50). Tal posição teria herdado tanto a concepção de separação entre linguagem e realidade quanto o determinismo explicativo.

4.1.1 Principais contribuições da Linguística Aplicada para a sala de aula

Conforme procuramos demonstrar, a LA nasce como uma disciplina mormente preocupada com as questões do ensino de línguas para depois ampliar seu campo de interesse quando percebe que o objeto de estudo que lhe é próprio, a linguagem, é constituído e constituinte de práticas sociais mais amplas e complexas. Nesse sentido, pensar a sala de aula como um espaço autêntico de práticas sociais e discursivas tornou-se premente.

Moita Lopes (2009, p. 21) ressalta que “é necessário re teorizar o sujeito social em sua heterogeneidade, fluidez e mutações, atrelando a esse processo os imbricamentos de poder e desigualdade inerentes”. Nesse sentido, tanto o aluno quanto os demais atores sociais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (professores, coordenadores, pais, funcionários, diretores, enfim toda a comunidade escolar) e, além deles, os sujeitos de quem a escola fala precisam ser vistos como heterogêneos, fluidos, mutáveis. Há relação de poder e ideologia(s) subjacentes aos diferentes papéis sociais que nos é possível “representar” nas mais diferentes situações, e elas podem e devem ser levadas em conta. Nesse esforço, algumas precauções são imprescindíveis.

A linguagem precisa ser vista como um lugar de construção da vida social e, portanto, do próprio sujeito, que não necessariamente possui um único gênero, uma única raça e uma única sexualidade fixos, mas construídos nas práticas discursivas das quais participa. Como os discursos são a “matéria-prima” por excelência das aulas de língua materna, é importante estarmos atentos às construções de subjetividade que eles operam nos mais diversos textos.

Evitar visões objetivistas e positivistas (de causa e efeito simplesmente) deve ser outra preocupação constante se quisermos problematizar a produção do conhecimento e as relações que poder que estão por trás dela, dando conta da complexidade das nossas práticas sociais (em que a linguagem desempenha um papel fundamental) e procurando criar inteligibilidade para elas. Nesse sentido, não há mais espaço para tratar os CL como um sistema estanque e hegemônico. Ao contrário, os professores de LP, mais do que nunca, precisam teorizar, refletir sobre os fenômenos linguísticos como eles são: usados em determinados contextos, por determinados agentes atravessados de ideologias e, por isso mesmo, procurando construir determinados sentidos. Afinal, como afirmam Lima, Marcuschi, B. e Teixeira (2012):

Fato é que qualquer estudo mais aprofundado das gramáticas e dos manuais revela contradições significativas de um autor para outro, e diversas pesquisas já comprovaram que ‘a gramática normativa, base de ensino da gramática na escola, apresenta inconsistências teóricas [...], além de não

descrever adequadamente a norma-padrão contemporânea' (MENDONÇA, 2006, p. 199-200). Por isso, o professor precisa reconhecer que, em se tratando de questões de língua(gem), não existe a verdade inquestionável (LIMA, MARCUSCHI, B. e TEXEIRA, 2012, p. 33).

Como defende Fabrício (2006), apoiada na perspectiva da “trama movente” de Nietzsche, Foucault e Wittgenstein⁸⁸, alguns procedimentos metodológicos já vêm inspirando o campo da LA. Dentre eles, destacamos os que podem facilmente ser adaptados à realidade de sala de aula. Antes, porém, cumpre destacar que temos consciência de que a autora se refere a práticas de pesquisa em LA (não somente em contextos de ensino-aprendizagem de línguas). Entretanto, achamos conveniente fazer essa adaptação ao trabalho do professor em sala de aula por considerarmos, conforme procuramos demonstrar na Seção 3, que, em última instância, o professor de LP deve exercer também o papel de pesquisador junto com seus alunos, procurando sempre investigar as questões de linguagem que nos intrigam e estando atento, inclusive, a fenômenos dos quais a gramática não dá conta.

Em primeiro lugar, a autora ressalta a importância de interrogarmos acerca da relevância social da temática e dos objetivos gerais de nossos estudos, considerando os atores sociais que vivenciam as práticas envolvidas no fenômeno. Trazendo essa orientação ao objeto de investigação desta pesquisa, ou seja, ao ensino de LP, mais especificamente dos CL, é oportuno questionarmos novamente: é socialmente relevante ensinarmos metalinguagens excessivas e classificações taxonômicas a alunos que ainda não dominam completamente as práticas de leitura/escuta e escrita/fala? Que importância esses conhecimentos têm para esses alunos atuarem como cidadãos? Nesse sentido, estamos de acordo com Geraldi ([1984] 2011, 1997, 2015), Travaglia ([1996] 2009), Possenti (1996, 2011), Perini (1997, 2010), Antunes (2007, 2014), Suassuna (1995, 2006, 2012), Mendonça (2006), Marcuschi (2008) e Bezerra e Reinaldo (2013), quando defendem uma importância relativa desses conhecimentos, ou seja, a necessidade de redimensionamento do seu espaço e tratamento em sala de aula, tirando-os do lugar central de que desfrutaram há séculos. Afinal, impedir completamente o acesso dos alunos aos CL seria também negar-lhes uma formação cidadã e politicamente comprometida. Acreditamos que o conhecimento científico e reflexivo é capaz de transformações sociais relevantes, por isso a defesa explícita nesta pesquisa de um ensino dos CL orientado pela metodologia da AL.

⁸⁸ Para um maior aprofundamento no assunto, sugerimos a leitura de Fabrício (2006). Em resumo, o que a autora procura mostrar é que esses três pensadores, cada um em seu tempo e a seu modo, contribuíram para desconstruir a crença em verdades absolutas e conceitos que buscaram dar conta da interpretação total e inequívoca da realidade. Para eles, só há como pensar essa realidade apoiando-se em construções permanentes e “móveis” de conhecimentos.

Seguindo com alguns procedimentos metodológicos que considera importantes, Fabrício (2006) lembra a reflexão sobre a forma como a temática vem sendo tratada tradicionalmente para alertar-nos acerca das considerações que guardam traços e pressupostos de uma episteme ocidentalista. Sobre esse aspecto, acreditamos que a Seção 2 deu conta de mostrar como a herança greco-romana no ensino de línguas tem exercido uma influência considerável até hoje, principalmente no que concerne aos CL. Romper com esse tradicionalismo não seria abandonar as imensas contribuições que a “episteme ocidentalista” nos deixou. Ao contrário, significa antes reinventarmo-nos para responder às demandas que atualmente nos são próprias, enquanto brasileiros múltiplos, falantes de diversas variedades e, por isso mesmo, donos de uma riqueza linguística e cultural. As variedades linguísticas precisam adentrar as salas de aula não como objeto “estranho” de conhecimento, mas como carregadoras de identidades diversas que merecem respeito e, por que não, atenção nos significados que constroem.

Inserir o objeto de estudo (no caso, os CL) em um campo amplo de problematizações, contextualizando-o tanto local quanto globalmente no momento contemporâneo é outra orientação da autora. Quanto a esse tópico, acreditamos que o professor-pesquisador, ao se debruçar sobre diversos discursos materializados em textos, precisa sempre contextualizá-los não somente na situação de comunicação mais imediata de onde advieram, mas também, e principalmente, na conjuntura sócio-histórica mais global. Várias implicações podem surgir dessa atitude, e a principal talvez seja “treinar os olhos e ouvidos” dos alunos para uma leitura crítico-reflexiva da realidade atual em toda a sua complexidade⁸⁹. Afinal, como muito bem nos lembra Antunes (2014), não há texto sem contexto.

Concernente ao método de detectar os intertextos que compõem a “teia de significados” que constroem os CL, acreditamos que, para o EM, não seja exatamente necessário que o professor identifique as teorias linguísticas e seus respectivos teóricos ou defensores de cada abordagem. No entanto, cremos que é possível, pelo menos, mostrar posições antagônicas quando existirem e dizer sempre sob que perspectiva e usando quais critérios (se semânticos ou estruturais) os CL estão sendo tratados. Se sabemos, por exemplo, que há muitas discordâncias entre gramáticos com relação a certas regências verbais ou à

⁸⁹ Isso nos remete diretamente à conjuntura de luta contra o Projeto de Lei 867, popularmente conhecido como Escola Sem Partido, que traz como consequência o fim da possibilidade de uma formação crítico-reflexiva dos alunos; além da PEC 241 (PEC 55), que limita os gastos com a educação; e da Medida Provisória 746, de reforma do EM, que, entre outras medidas, propõe a não obrigatoriedade do oferecimento de disciplinas como Filosofia e Sociologia.

colocação pronominal, para que insistirmos em uma e somente uma forma como “correta”? Mais valioso para o aluno seria saber que existem várias possibilidades de uso, apesar de algumas serem mais adequadas a determinados contextos. Levar essa discussão para a sala de aula e discutir os “porquês” será, provavelmente, mais produtivo do que ditar os “comos” (sic).

A autora também fala em “apresentar nossos trabalhos como fabricação de ‘edifícios’ móveis, cujos ‘alicerces’ líquidos não permitem a solidificação do conhecimento ‘erguido’, seu esgotamento ou o alcance de um alvo certo” (FABRÍCIO, 2006, p. 60). Adaptando à realidade do professor de LP que toma como objeto de investigação os CL, esse conselho pode dizer respeito ao estranhamento e à relativização de todo conhecimento construído previamente por gramáticos, procurando pensá-lo à luz dos novos usos da língua e vendo a língua mesma como uma atividade sempre em movimento.

Nesse sentido de construção (e não reprodução) do conhecimento, é necessário, portanto, problematizar a compreensão produzida acerca dos CL, fazendo-os dialogar com outras perspectivas e abordagens e verificando quais são os regimes de verdade estabelecidos por elas. Engajar os alunos nesse embate de ideias é uma forma de estabelecer trocas argumentativas e desenvolver neles um raciocínio científico através da verificação e validação ou refutação de hipóteses — como defendem, entre outros, Geraldi (1997, 2015), Travaglia ([1996] 2009), Perini (2010) —, e jamais da simples rejeição de pensamentos divergentes. Afinal, como nos lembra Fabrício (2006, p. 60), é preciso “revisitar posições e reavaliar nossas escolhas” sempre.

4.2 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

Costuma-se dizer que o quadro epistemológico do ISD possui sua base no tripé: Psicologia da Linguagem-Didática de Línguas-Linguística Textual. Nesse sentido, para Bronckart (2012), as contribuições de Vygotsky, Schnewly, Dolz, Adam e Bakhtin são fundamentais. Mas o escopo teórico do ISD é bem mais amplo, uma vez que faz parte do interacionismo social, posição epistemológica geral na qual podem ser reconhecidas diversas correntes filosóficas e das ciências sociais que possuem em comum a defesa de que as ações humanas são resultado da socialização. Ou seja, para explicá-las, essas correntes rejeitam tanto a visão biologizante do cognitivismo e das neurociências quanto o determinismo do meio (behaviorismo) e levam a sério a historicidade do ser humano para buscar entender

como ele desenvolve formas particulares de organização social e de interação de caráter semiótico.

Ainda de acordo com Bronckart (2012), o ISD engloba também as ideias filosóficas de Hegel, Marx e Engels, além de correntes neokantianas, principalmente de Cassirer; antropológicas de Leroi-Gourhan; socioantropológicas de Morin; sociofilosóficas de Habermans e Ricoeur; sociológicas e psicossociológicas de Durkheim, Bourdieu e Moscovici; de Foucault, sobretudo suas análises sobre formações sociais; Wittgenstein, no que se refere às interações entre formas de vida e jogos de linguagem; e Saussure, especialmente a respeito do arbitrário radical do signo.

Percebe-se, portanto, que o ISD faz dialogarem entre si respeitáveis teóricos de diversas áreas das ciências humanas (assim como a LA) para defender que as ações individuais são resultado da socialização, possibilitada especialmente pelo uso de instrumentos semióticos. Tentaremos, então, neste tópico da dissertação, delinear o caminho percorrido por Bronckart (2012), no rastro deixado principalmente por Vygotsky, além de esclarecer conceitos considerados fundamentais para a compreensão do que está por trás da posição sociointeracionista antes de analisarmos as principais contribuições dessas reflexões para o ensino de língua materna.

Conforme explicitado por Bronckart (2012), para Lev Vygotsky ([1927]1999)⁹⁰, diferentes escolas de psicologia do início do século XX subestimavam ou mesmo eliminavam a problemática das interações físico-psíquicas dos seres humanos, graças à herança da dualidade cartesiana. Em consonância com a epistemologia monista de Spinoza, no entanto, o psicólogo bielorrusso acreditava na existência de uma matéria homogênea e contínua — que constitui a natureza ou o universo em constante transformação —, embora a inteligência humana só pudesse captar, por vez, partes descontínuas dessa matéria: no máximo, os fenômenos físicos e psíquicos, já que provavelmente existiriam outras partes inacessíveis. Dessa forma, a questão central da psicologia de posicionamento monista emergente seria investigar as condições evolutivas e históricas de fenômenos psíquicos, especialmente a emergência do pensamento consciente do ser humano.

Nesse sentido, duas questões principais estavam postas: explicar como o comportamento ativo do ser humano, condicionado pelo seu potencial genético e pelas restrições do meio ambiente, produz traços internos de algumas propriedades do meio (a

⁹⁰ Referenciado por Bronckart (2012) como: VYGOTSKY, L. S. (1927). **La signification historique de la crise de la psychologie**. Paris, Delachaux & Niestlé, 1999.

chamada *primeira precipitação*, que faz emergir o psiquismo elementar ou prático); e como esse psiquismo dependente em relação ao aspecto comportamental torna-se ativo (pensamento) e autorreflexivo (consciência). Ao debater as ideias de Vygotsky, Bronckart (2012) enfatiza que, para o psicólogo bielo-russo, Piaget não teria dado conta dessa *segunda precipitação*, daí a necessidade de se recorrer a Hegel e Marx, que contribuíram para a elaboração da seguinte explicação. A evolução das espécies dotou o homem de capacidades comportamentais particulares que lhe permitiram criar instrumentos mediadores de sua relação com o meio, organizar uma cooperação no trabalho (dando origem às *formações sociais*) e desenvolver formas verbais de comunicação com seus pares. Para a emergência das capacidades autorreflexivas ou conscientes, o ser humano deveria, portanto, se reapropriar das propriedades instrumentais e discursivas de seu meio sócio-histórico, ou seja:

Para o agir humano e para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, a apropriação desses construtos históricos (ferramentas e formas semióticas) é crucial, pois é essa apropriação que permite que o indivíduo aja sobre a natureza e sobre o outro, contribuindo para a realização da atividade (MACHADO, 2004, p. 24).

Em outros termos, a segunda precipitação, que dá origem ao pensamento consciente, é produto da semiotização do psiquismo, já que é resultado da interiorização das características sociais, comunicativas e imotivadas (dado o arbitrário radical)⁹¹ dos signos das línguas naturais humanas.

Entretanto, restava ainda para Vygotsky um conceito unificador que organizasse a complexidade das dimensões biofisiológicas, comportamentais, mentais, sociais e verbais que caracterizam as condutas humanas. De acordo com Bronckart (2012), somente mais tarde, seus discípulos, principalmente Léontiev, propuseram a *ação* e/ou a *atividade social* como unidades integradoras. Não obstante o autor considere que essa conceituação pela escola soviética seja parcialmente insatisfatória, porque subestimaria e até rejeitaria as dimensões sociais e verbais da atividade, esses conceitos foram aproveitados e reformulados pelo sociointeracionismo, que, “combinando as contribuições de Léontiev e da sociologia compreensiva (Habermas, 1987)⁹², sustenta a tese de que é a *atividade* nas formações sociais

⁹¹ É de Saussure a noção de signo como radicalmente arbitrário, o que pode ser compreendido nas palavras de Bronckart (2012, p. 54): “na medida em que têm origem no uso social, os signos submetem as representações individuais a uma reorganização, cujo caráter é radicalmente não-natural”.

⁹² Referenciado por Bronckart (2012) como: HABERMANS, J. (1987). *Théorie de l’agir communicationnel*, t. I et II. Paris, Fayard.

(unidade sociológica) que constitui o princípio explicativo das *ações* imputáveis a uma pessoa (unidades psicológicas)” (BRONCKART, 2012, p. 29-30 – grifos do autor).

Bronckart (2012) também considera que Vygostsky não teria dado conta de atribuir um estatuto satisfatório à linguagem em suas relações com a atividade social e com as ações, pois o psicólogo bielorusso considerou a palavra como unidade e ainda a opôs (erroneamente, no entender do pesquisador genebrino) ao signo saussuriano, não identificando as unidades verbais maiores que Bakhtin, paralelamente, começava a conceituar ao cunhar a expressão *gêneros do discurso*. E é nesse sentido que o ISD procura dar sua contribuição à psicologia interacionista.

Na medida em que essas unidades se situam claramente em um nível de análise correspondente ao da atividade e das ações, são elas as verdadeiras *unidades verbais* e é no quadro englobante dos *textos* e/ou *discursos* que pode ser conferido um estatuto às unidades de nível inferior, isto é, às palavras ou signos. Uma psicologia interacionista, portanto, deve primeiro integrar a dimensão discursiva da linguagem; nesse aspecto, fazer empréstimos aos trabalhos linguísticos e sociolinguísticos e, quando necessário, elaborar uma conceitualização própria sobre ela [...] deve, sobretudo, clarificar as relações sincrônicas existentes entre as ações humanas em geral e as ações semiotizadas (ou ações de linguagem). Deve também, em uma perspectiva mais histórica, tentar identificar os modos como a atividade de linguagem em funcionamento nos grupos humanos, ao mesmo tempo que é constitutiva do social, contribui para delimitar as ações imputáveis a agentes particulares e, portanto, para moldar a pessoa humana no conjunto de suas capacidades propriamente psicológicas (BRONCKART, 2012, p. 30).

Para o ISD, portanto, como unidade sociológica, *atividade social* designa disposições funcionais de comportamentos através dos quais os seres humanos, organizados socialmente, têm acesso ao meio ambiente e o representam internamente por meio da negociação. Ao mencionar Habermas, Bronckart (2012) enfatiza que a cooperação dos indivíduos na atividade é mediada pelas interações verbais, daí o *agir comunicativo*, constitutivo tanto do psiquismo humano quanto do social. É então através do signo, transindividual por natureza, que surgem os três mundos representados, definidores do contexto específico da atividade: (1) o mundo objetivo, do ambiente físico; (2) o mundo social, das convenções de cooperação entre os membros do grupo; e (3) o mundo subjetivo, das características próprias dos indivíduos engajados na tarefa. “Sob o efeito mediador do agir comunicativo, o homem transforma o meio (ou o *mundo em si*, que permanecerá eternamente como um “limite jamais atingido”) nesses mundos representados, que constituem, a partir daí, o *contexto específico* de suas atividades” (BRONCKART, 2012, p. 34).

Especificamente, a *atividade de linguagem*, surgida da representação semiotizada, organiza-se em discursos ou em textos, diversificados em gêneros, e somente se realiza no quadro de uma língua natural particular, portanto com semântica própria (aspecto cultural). Chama a atenção aqui a confluência do ISD com a perspectiva da “trama movente” da LA, defendida por Fabrício (2006), uma vez que tanto os significados dos signos quanto os mundos por eles representados não podem ser considerados estáveis. A esse respeito, assinala Bronckart (2012, p. 35), “desde que é através desses textos e desses signos com significações sempre moventes que se constroem os mundos representados definidores do contexto das atividades humanas, esses mundos, por sua vez, também se transformam permanentemente”.

Bronckart (2012), referindo-se a Saussure e Foucault, argumenta que, sendo a língua natural uma instituição social e histórica, como já dizia o primeiro, uma comunidade verbal é composta de múltiplas *formações sociais*, conceito cunhado pelo segundo para designar o conjunto de organizações diversas, complexas e hierarquizadas, com suas relações de força e conflito entre grupos de interesses divergentes. Cada uma dessas formações, em função de seus objetivos particulares, elabora suas modalidades de funcionamento da língua, chamadas por Foucault de *formações discursivas* e pelo ISD de *formações sociodiscursivas*. Para o ISD, cada *formação sociodiscursiva* define o uso de gêneros⁹³ e molda os conhecimentos dos membros de uma mesma formação social. Além disso, cumpre lembrar uma característica inerente à capacidade de linguagem dos seres humanos já lembrada por Saussure, mas por vezes esquecida por algumas correntes da Linguística e pelas psicologias não interacionistas: seu caráter histórico⁹⁴. Afinal, “os mundos representados já foram ‘ditos’ bem antes de nós e os textos e signos que os constituíram continuam trazendo os traços dessa construção histórica permanente” (BRONCKART, 2012, p. 38). Portanto, é na negociação com essas significações construídas tantos pelos contemporâneos quanto com as gerações anteriores que construímos nossos discursos.

Após essa abordagem da dimensão sociológica e histórica das atividades sociais, voltemo-nos, enfim, à sua dimensão psicológica, ou seja, à noção de *ação*⁹⁵. Do ponto de vista

⁹³ Bronckart afirma que toma o conceito *gênero de texto* e o utiliza como sendo o mesmo que *gênero do discurso*, de Bakhtin (1953/1992). Sobre a nossa filiação a esse posicionamento e a diferenciação entre esses conceitos, conferir nossos comentários na nota 3, na Seção 1- Introdução.

⁹⁴ Conforme destacamos na Seção 3, Franchi (1977) também realça a importância dessa historicidade da linguagem e, com isso, influencia diversos autores que, depois dele, pensaram o ensino dos CL sob a perspectiva da LA.

⁹⁵ Bronckart (2012, p. 38) explica a construção epistemológica desse conceito por outros pensadores e como o tomou emprestado para construir sua teoria: “adotaremos uma unidade de análise, propriamente psicológica, que Weber (1971) chamava de ‘conduta orientada de modo significante’ ou de ‘comportamento significante’

externo, ela pode ser definida como uma parte da atividade social, uma vez que os três mundos representados constituem um quadro de avaliação social e verbal das modalidades de participação dos agentes particulares na atividade. Já do ponto de vista interno, a ação é um conjunto de representações que um ser humano constrói sobre a sua própria participação na atividade, constituindo-se conscientemente enquanto um *agente* conhecedor de seu papel e capaz de agir intencionalmente. A ação, portanto, mobiliza e coloca em *interação* as dimensões físicas/comportamentais, psíquicas/mentais e verbais/discursivas da conduta humana.

Nesse ponto, o ISD alerta sobre a impossibilidade de as relações causais darem conta da complexidade das ações humanas, assim como faz a LA (MOITA LOPES, 2009; FABRÍCIO, 2006). Afinal, os parâmetros comportamentais e mentais (consequentemente, os discursivos) não podem ser tomados como grandezas independentes:

O projeto e o poder-fazer do agente [...] não podem ser identificados sem considerarmos os comportamentos observáveis que os realizam, assim como os motivos não podem ser totalmente identificados independentemente dos comportamentos dos quais são a razão. Essa impossibilidade de apreensão e de definição totalmente independentes dos parâmetros mentais *versus* comportamentais faz com que a ação humana não possa ser objeto de uma explicação causal, no sentido estrito do termo: as intenções ou os motivos do agente não podem ser considerados como causas dos quais os comportamentos seriam os efeitos (BRONCKART, 2012, p. 41).

Assim, é através da avaliação das ações — teleológicas (com pretensões à validade do mundo objetivo), sociais (com pretensões à conformidade às regras de convívio) e dramatúrgicas (com pretensão à autenticidade de seu mundo subjetivo) — dos outros que os seres humanos se autoavaliam como agentes responsáveis por suas próprias ações, em um processo de permanente negociação no quadro do agir comunicativo, da língua natural e sua orientação semântica mais global e das orientações semânticas particulares que emanam dos gêneros de texto em uso em uma determinada formação sociodiscursiva.

“Do mesmo jeito que as avaliações da atividade não semiotizada produzem ações não verbais, as avaliações metadiscursivas, portanto, produzem ações específicas, ou *ações de linguagem*, atribuíveis a agentes verbais” (BRONCKART, 2012, p. 45). Assim, são as avaliações metadiscursivas, ou seja, sobre o dizer, que produzem as ações de linguagem. Antes de agir linguisticamente, os agentes então mobilizam seus conhecimentos de conteúdo temático (referente) e de mundos representados para construir o *contexto de ação da*

mutuamente orientado e socialmente integrado’, que Habermas e Ricoeur chamam de ‘ação significativa’ e que chamaremos apenas de *ação*”.

linguagem, em seus aspectos: sociossubjetivo (representações pessoais referentes às normas sociais e à imagem que convém dar de si mesmo), físico (representações construídas pelo agente sobre si mesmo como locutor ou escritor, sobre seus potenciais interlocutores e sobre a situação espacial e temporal de seu ato) e verbal (conhecimento da intertextualidade⁹⁶, ou seja, da língua e dos gêneros de texto em uso). Como as dimensões referenciais e contextuais são interdependentes, isso implica que:

Conhecer um gênero de texto é também conhecer suas condições de uso, sua pertinência, sua eficácia ou, de forma mais geral, sua adequação em relação às características desse contexto social. Reciprocamente, os signos [...], embora sejam escolhidos pela sua adequação aos parâmetros do contexto social, essa seleção não é efetuada senão pelo critério de sua adequação ao gênero de texto em que vão aparecer (BRONCKART, 2012, p. 48).

Enfim, após esses esclarecimentos, esperamos ter deixado mais clara a tese central do ISD, qual seja, a de que a ação constitui o resultado da apropriação, pelo ser humano, das características da atividade social mediada pela linguagem. Resta-nos, ademais, esclarecer que as condutas verbais são concebidas, portanto, como formas de ação ao mesmo tempo específicas (porque são semióticas) e em interdependência com as ações não verbais.

4.2.1 Principais contribuições do interacionismo sociodiscursivo para a sala de aula

Embora as unidades de estudo privilegiadas do ISD sejam as ações de linguagem e as ações não verbais, muitos estudiosos da Linguística Aplicada ou da Didática de Línguas se basearam em seus princípios e reflexões para propor modelos didáticos de gêneros, a exemplo das sequências didáticas propostas por Schneuwly e Dolz. Cumpre aclarar, porém, que o ISD propôs, principalmente por meio do folhado textual⁹⁷ de Bronckart, um modelo de análise de textos, que não é de análise de gêneros propriamente ditos, não obstante estes tenham sido usado por muitos pesquisadores, tanto de Genebra como do Brasil, para o levantamento de características ensináveis de um gênero (MACHADO, 2004).

Sabe-se que as abordagens centradas na unicidade da língua, tomada como sistema que permite a intercompreensão, estiveram — e muitas vezes ainda estão — dominando o ensino de línguas por muito tempo. Ao contrário, as abordagens centradas na diversidade do

⁹⁶ O intertexto, de acordo com Bronckart (2012), seria constituído pelo conjunto de gêneros de textos construídos sócio-historicamente que são utilizados nas diferentes formações sociais.

⁹⁷ Conceito cunhado por ele para se referir a três camadas superpostas comuns a todos os textos: a infraestrutura geral (plano geral, tipos de discurso, articulação entre os tipos de discurso e sequências), os mecanismos de textualização (conexão, coesão nominal e coesão verbal) e os mecanismos enunciativos (posicionamento enunciativo, vozes e modalizações).

texto e nas relações que ele mantém com seu contexto de produção ainda vêm buscando espaço na sala de aula. Nesse sentido, o ISD veio contribuir como um dos principais aportes teóricos para repensarmos o ensino gramatical-frasal.

Foi visivelmente em articulação com esse posicionamento epistemológico dominante [centrado na unicidade da língua, considerada como sistema] que foram elaboradas as abordagens e métodos tradicionais de ensino de línguas. Com efeito, eles preconizam que se realize, em primeiro lugar, uma abordagem *gramatical* (no sentido de *gramática de frases*), destinada a dotar os alunos de uma consciência explícita das principais categorias e estruturas do sistema da língua, pensando-se que, com essa base, os alunos desenvolveriam, posteriormente, uma maestria textual, tanto em relação aos aspectos de produção quanto aos de compreensão-interpretação (BRONCKART, 2012, p. 84 – grifos do autor).

Entretanto, como sabemos, a utilidade desses conhecimentos para desenvolver as competências de leitura e escrita não pôde ser demonstrada até os nossos dias. Assim, como alternativa a esse ensino tradicional, o ISD fornece as bases epistemológicas para um ensino centrado em textos e discursos, afinal “é no nível dessas unidades globais que se manifestam, de forma mais nítida, as relações de interdependência entre as produções de linguagem e seu contexto acional e social” (BRONCKART, 2012, p. 14).

Tendo em vista que a língua enquanto sistema é uma abstração e que os textos são as unidades funcionais empiricamente observáveis, Bronckart (2012, p. 86) visualiza uma abordagem didática ideal, “que consistiria em iniciar o ensino da língua pelas atividades de leitura e produção de textos e que depois articularia, a esse procedimento inicial, atividades de inferência e codificação das regularidades observáveis no *corpus* de textos mobilizado”. Percebe-se, assim, que os autores estudados na Seção 3, embora não assumam o ISD como fonte primária, defendem (ou defendiam) posicionamentos que hoje podem ser vistos como bastante próximos daqueles veiculados por Bronckart (2012).

Sobre essas inferências e codificações, o pesquisador explica que elas primeiramente se centrariam nas regularidades de organização e funcionamento dos gêneros textuais e tipos de discurso em suas relações com o contexto de produção. Assim, os alunos perceberiam que existem diversos critérios para escolher determinado gênero mais adequado à ação de linguagem; aprenderiam as diversas modalidades de organização do conteúdo temático para construir um plano de texto; seriam expostos a sinalizações dessa planificação para compreender que existem regras que a presidem, ou seja, existem condições de emprego dos organizadores textuais; perceberiam como funciona a coerência textual observando o emprego de pronomes, tempos verbais, etc.; prestariam atenção às modalidades de distribuição das vozes e dos posicionamentos do enunciador; enfim, criariam as soluções aceitáveis de seu

texto, levando em conta seu caráter funcional e contextualizado. Sobre a flexibilização da maioria dessas regras, Bronckart (2012) pontua:

Observemos que, nesse quadro, se certas regras de organização dos textos têm um aspecto relativamente restritivo, a maioria delas, entretanto, propõe várias soluções aceitáveis (cf., por exemplo, as possibilidades de uso do pretérito perfeito ou do presente como tempo de base de um relato) e, portanto, o seu domínio apresenta um caráter funcional ou contextualizado (BRONCKART, 2012, p. 86).

Assim, o professor de línguas deveria estar atento a todas essas possibilidades e discuti-las com seus alunos. Somente depois, viriam as atividades de inferências e codificações sobre as regularidades maiores de organização das frases e sobre as categorias de unidades disponíveis na língua, ou seja, sobre algumas regras da morfossintaxe.

No entanto, o próprio Bronckart (2012) reconhece que esse esquema ideal de ensino de línguas não parece ser aplicável como tal. “Em primeiro lugar, porque uma reforma pedagógica não pode consistir em uma *aplicação* ou em uma transposição direta de concepções teóricas (qualquer que seja sua pertinência intrínseca) ao campo prático” (BRONCKART, 2012, p. 87). Desse modo, uma reforma didática não deveria tentar modificar o estado de coisas das práticas escolares (ainda bastante marcadas pela concepção representacionista da linguagem) nem as representações dos agentes do sistema escolar (pais, professores, alunos). Ao invés disso, deveria se articular com ela.

Ademais, toda proposta de renovação no ensino, segundo Bronckart (2012) deve considerar os processos de aprendizagem do aluno. Assim como faz a criança ao adquirir uma língua, os estudantes aprendem por meio do contato com modelos e por generalização e conceitualização, ou seja, pela construção de sistemas de representação sucessivos, conforme demonstraram os trabalhos de Piaget e Vygotsky. Dessa forma, propõe o autor:

Diante da *impossibilidade* social de modificar radicalmente o estatuto e o predomínio do ensino gramatical e considerando os processos de aprendizagem efetivamente desenvolvidos pelos alunos, parece-nos que o ensino da língua só pode evoluir na direção de um *compromisso* e, no caso, desdobrando-se em dois eixos paralelos. De um lado, com base em um *corpus* de frases ou de enunciados *selecionados*, a realização de atividades de inferência e codificação que levem a um domínio das principais noções e regras do sistema da língua (por exemplo, as regras da estruturação dos grupos, as características da conjugação do verbo, as regras de construção da frase passiva, etc.). De outro lado e simultaneamente, com base em um *corpus* de textos empíricos, também *selecionados*, a realização de atividades de sensibilização às condições de funcionamento dos textos em seu contexto comunicativo, levando-se, localmente, à conceitualização de algumas regras de planificação e de textualização (por exemplo, as condições de emprego dos tempos verbais, dos organizadores, das unidades anafóricas, etc.) (BRONCKART, 2012, p. 88 – grifos do autor).

Três pontos nos chamam a atenção nesse encaminhamento de Bronckart (2012): (1) a consciência de que estamos vivendo uma fase de transição no ensino de línguas, conforme já apontamos na Seção 3, o que é mais do que natural quando consideramos a nossa situação de contínua “trama movente”, daí a “impossibilidade” de modificação “radical” do ensino e, por isso mesmo, a proposição de um “compromisso”, que deve ser assumido por toda a comunidade escolar, sobretudo pelos professores; (2) a “seleção” consciente e objetiva, por parte dos docentes, de frases/enunciados e textos que sirvam aos objetivos de ensino, ainda que não devamos deixar de levar em conta os aspectos do “contexto comunicativo” de onde são retirados; e (3) a estruturação dos exercícios com base em processos de “inferência”, “codificação”, “sensibilização” e “conceitualização”, ou seja, em sala de aula não cabe a reprodução dos conhecimentos, mas a sua construção.

Bronckart (2012) ainda acrescenta que os conceitos assim construídos no quadro do ensino de gramática devem ser instrumentos generalizáveis às atividades de interpretação e produção de textos e que esse compromisso deve ser assumido como “um processo longo, que só poderá ser coroado de sucesso na medida em que a pesquisa linguística chegar a propor um conjunto de noções válidas tanto para o nível da estruturação frasal quanto para o nível da estruturação textual” (BRONCKART, 2012, p. 88).

Por fim, cabe esclarecer que, muito embora erroneamente alguns intérpretes do ISD tenham tomado o gênero como o objeto de ensino em si mesmo — e, embalados por essa interpretação, muitos docentes tenham transformando a aula de LP em aula de “gramática de gêneros”, conforme crítica de Geraldi (2015) anteriormente analisada na subseção 3.2.2 —,

o que os autores do ISD consideram como “ensinar gêneros”, na verdade, não significa tomá-los como o objeto real de ensino e aprendizagem, mas como quadros da atividade social em que as ações de linguagem se realizam. O objeto real de ensino e aprendizagem, portanto, seriam as operações de linguagem necessárias para essas ações, operações essas que, dominadas, constituiriam as capacidades de linguagem (MACHADO, 2004, p. 27).

O ISD, portanto, ao defender o ensino-aprendizagem das operações de linguagem, toma os gêneros como instrumentos para desenvolver as capacidades de ação (ao escolher o gênero adequado à situação comunicativa), discursivas (ao gerenciar os tipos de discurso que compõem o texto e condicionam sua estrutura global) e linguístico-textuais (ao dominar mecanismos lexicais, sintáticos, prosódicos, enfim linguísticos que asseguram a coerência e a coesão de um texto). Por isso, em contraposição aos que defendem uma pedagogia implícita dos gêneros, em que os alunos aprenderiam usando-os, os autores que se filiam ao ISD

posicionam-se a favor da pedagogia explícita dos gêneros para dar conta do desenvolvimento dessas capacidades.

Por fim, antes de analisarmos a proposta prática das sequências didáticas de gêneros, é importante destacarmos que, para esta pesquisa, recorreremos aos subsídios teórico-metodológicos do ISD em seu diálogo não só com a didática de línguas, mas também com as disciplinas do trabalho (como veremos na próxima seção), a fim de compreendermos melhor as práticas docentes dos professores colaboradores.

4.2.2 Na prática, a sequência didática de Schneuwly e Dolz

Enquanto as reflexões de Bronckart, de cunho mais teórico, elaboram hipóteses sobre o papel dos gêneros nas ações de linguagem, as propostas de Schneuwly e Dolz (2004) possuem o caráter de orientação didática e influenciaram bastante os Parâmetros Curriculares Nacionais (tanto do EF quanto do EM), a elaboração de alguns livros didáticos e paradidáticos, o sistema de avaliação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, as pesquisas acadêmicas e os cursos de formação inicial e continuada no Brasil. Por esse motivo, selecionamos a proposta da chamada Escola de Genebra⁹⁸ a fim de exemplificar como as reflexões do ISD podem ser colocadas em prática⁹⁹.

Contra uma abordagem puramente gramatical, esse grupo defende uma didática da diversificação, centrada, como o nome sugere, na multiplicidade dos textos e nas relações que estes mantêm com seu contexto de produção, enfatizando aspectos históricos e sociais. “Estudar o funcionamento da linguagem como práticas sociais significa, então, analisar as diferenciações e variações, em função de sistemas de categorização sociais à disposição dos sujeitos observados” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 73). Nesse sentido, o gênero de texto emerge, enquanto megainstrumento da atividade de linguagem, como possibilidade de comunicação e aprendizagem.

⁹⁸ Além dos já citados Jean-Paul Bronckart, Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz, fazem parte dessa escola Michèle Noverraz, A. Pasquier, Sylvie Haller, entre outros pesquisadores do Departamento de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (FAPSE) da Universidade de Genebra (UNIGE), que desde os anos 1980 vêm realizando trabalhos na tentativa de modificar algumas práticas tradicionais de ensino de línguas.

⁹⁹ Ressaltamos que tal proposta, apesar de ter sido por muitos instrumentos adaptada à realidade brasileira, foi concebida tendo em vista um contexto de educação muito diverso do nosso: o genebrino, ou a Suíça francófona, onde várias das questões basilares da educação já estão resolvidas há muito, como demonstram a quase inexistência do analfabetismo e o amplo acesso da população às escolas, em sua maioria, de qualidade.

Para defender a tese do gênero enquanto instrumento que auxilia no desenvolvimento de capacidades individuais, Schneuwly (2004) assume a perspectiva do ISD em contraposição à psicologia (piagetiana, eminentemente) que concebe a atividade do indivíduo entre os polos sujeito-objeto/situação. Para ele,

Na perspectiva do interacionismo social, a atividade é necessariamente concebida como tripolar: a ação é mediada por *objetos específicos, socialmente elaborados*, frutos das gerações precedentes, através dos quais se transmitem e se alargam as experiências possíveis. Os instrumentos encontram-se entre o indivíduo que age e o objeto sobre o qual ou a situação na qual ele age: *eles determinam seu comportamento, guiam-no, afinam e diferenciam sua percepção da situação na qual ele é levado a agir*. A intervenção do instrumento — objeto socialmente elaborado — nessa estrutura diferenciada dá à atividade uma certa forma; a transformação do instrumento transforma evidentemente as maneiras de nos comportarmos numa situação (SCHNEUWLY, 2004, p. 23 – grifos nossos).

O autor complementa sua tese explicando as implicações da função mediadora dos instrumentos. Para se tornar transformador (mediador) da atividade, o instrumento precisa ser apropriado pelo sujeito através de *esquemas de utilização*. Assim, tal instrumento faz ver o mundo de um certo modo, define ações possíveis através das finalidades que podem ser atingidas pelo seu uso, guia e controla a ação enquanto ela se desenvolve.

Baseando-se na definição de gênero proposta por Bakhtin (1953/1979)¹⁰⁰, Schneuwly (2004) depreende que: há uma *base de orientação* para a ação discursiva — ou seja, para escolher um gênero, o sujeito leva em conta sua finalidade, os destinatários a que se volta e o conteúdo a ser veiculado —; essa base leva à escolha de um dentro de um conjunto de gêneros possíveis no interior de uma dada esfera social; e os gêneros, ainda que sejam mutáveis, têm uma certa estabilidade, uma estrutura definida por sua função, seu plano comunicacional e seu estilo. Quanto a este último conceito, o autor esclarece:

[o estilo] deve ser considerado não como efeito da individualidade do locutor, mas como elemento de um gênero. Gramática e léxico, por um lado, e estilística, por outro, separam-se essencialmente pelo ponto de vista que os define: língua de um lado, gênero de outro: “Mesmo a seleção que um locutor efetua de uma forma gramatical já é um ato estilístico” (Bakhtin 1953/1979, p. 286). Propusemos, em outra obra, o termo *configuração de unidades linguísticas* (Bronckart *et al.*, 1985) (SCHNEUWLY, 2004, p. 26).

Portanto, ao selecionar uma forma gramatical dentre um conjunto de formas possíveis, isto é, ao escolher *a configuração de unidades linguísticas*, o sujeito imprime também seu

¹⁰⁰ Referenciado pelo autor como: BAKHTIN, M. (1953/1979). Os gêneros do discurso, in: **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992, p. 277-326. Nessa obra, Bakhtin considera os gêneros como tipos de enunciados relativamente estáveis, elaborados por esferas de trocas sociais e caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional.

estilo no discurso que produz. O gênero é, pois, um instrumento semiótico complexo por ser uma forma de linguagem prescritiva que permite, a um só tempo, a produção e compreensão de textos.

Dessa forma, propõe Schneuwly (2004), o primeiro esquema de utilização articula o gênero à base de orientação da ação discursiva, e isso pode ocorrer nos dois sentidos: do gênero à situação, quando este precisa ser adaptado a uma finalidade, um conteúdo e determinado(s) destinatário(s); e da situação ao gênero, quando se tem uma situação que suporta uma ação de linguagem de certo tipo. Quanto aos outros esquemas de utilização,

podem ser concebidos como os diferentes níveis de operações necessárias para a produção de um texto, cuja forma e cujas possibilidades são guiadas, estruturadas pelo gênero como organizador global: tratamento do conteúdo; tratamento comunicativo; tratamento linguístico. Poderíamos aqui construir uma outra metáfora: considerar o gênero como um “megainstrumento”, como uma configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos (sobretudo linguísticos, mas também paralinguísticos), permitindo agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação (SCHNEUWLY, 2004, p. 28).

Voltando-se especificamente para o ensino, o que os pesquisadores da Escola de Genebra propõem é uma organização curricular que preveja uma progressão espiralar e sistematize o ensino com base em gêneros escritos e orais públicos¹⁰¹. Para isso, recorrem à tipologia de discurso e adotam um sistema de agrupamento de gêneros (do narrar, do relatar, do argumentar, do transmitir conhecimentos e do regular comportamentos) via sequências didáticas, que dão aos alunos a possibilidade de se apropriar dos gêneros e reconstruí-los.

Para a Escola de Genebra, *sequência didática* é entendida, no quadro do ISD, como unidade de trabalho escolar que propõe um conjunto de atividades organizadas de maneira sistemática, com um número preciso e limitado de objetivos e a finalidade de melhorar determinada prática de linguagem em torno de um gênero. Vale ressaltar que, no Brasil, essa noção didática vem norteando a organização sequencial das atividades escolares ao longo de um determinado período, não necessariamente em acordo ao que propõem Schneuwly e Dolz¹⁰².

Assim, de acordo com a proposta da Escola de Genebra, a cada ano escolar, os alunos entrariam em contato com gêneros desses cinco agrupamentos, sendo desenvolvida uma

¹⁰¹ Gêneros orais públicos seriam os gêneros orais formais (não espontâneos) exigidos pela vida social e que, portanto, necessitam ser ensinados na escola, a exemplo do debate regrado, da entrevista ou do seminário.

¹⁰² Como veremos na Seção 7, o professor Nicolas ressignifica esse conceito de *sequência didática*, uma vez que faz uso dele para se referir à organização da própria prática, cujo núcleo não é um único gênero textual.

sequência didática de um gênero por vez, resultando em uma progressão espiralar ao longo dos anos. Portanto, para seguir essa proposta, o professor deve conhecer bem o gênero escolhido. Aqui no Brasil, observando o papel do docente na elaboração dessa sequência, pontua Bunzen (2004):

O primeiro passo para montar uma sequência didática é a escolha de um gênero e sua adaptação aos conhecimentos dos alunos; além da análise de suas propriedades, seus usos, suas formas, suas variações e seus contextos de uso. Desta forma, o professor poderá delimitar mais especificamente que capacidades discursivas, tipológicas e linguístico-textuais serão efetivamente ensinadas no decorrer da sequência didática (BUNZEN, 2004, s/p).

A sequência deve ser composta então por quatro fases. A primeira é a apresentação da situação comunicativa, em que os alunos são expostos a um problema de comunicação real ou fictício que deverá ser resolvido por meio de um texto oral ou escrito. No segundo estágio, o de produção inicial, eles são convidados a produzir o primeiro texto do gênero estudado, que servirá de sondagem tanto para eles próprios quanto para o professor. A etapa seguinte é construída em módulos, com a função de trabalhar os problemas observados na produção inicial dos alunos, sendo um problema por vez. Finalmente, a última etapa é a de produção final, quando o estudante vai produzir o gênero solicitado colocando em prática as noções e os instrumentos trabalhados nos módulos.

Para Schneuwly (2016), o papel da gramática nessa sequência é colocado nos seguintes termos: “Esse é o primeiro princípio: a gramática é um conhecimento que deve ser ensinado como tal para que os alunos consigam se comunicar. Um segundo princípio é que certa dimensão do domínio da gramática está ligada ao ensino da leitura e da escrita de textos” (SCHNEUWLY, 2016, p. 354). Além de ensinar gramática para que o aluno possa se comunicar, uma segunda razão para esse ensino estaria, segundo o autor, “na importância de trabalhar sobre a própria língua, na medida em que esse estudo se transforma em conhecimento, em domínio dessa língua, em poder” (SCHNEUWLY, 2016, p. 355). Assim, segundo ele, trabalhar sobre a língua usando a gramática para tal fim permite que o aluno transforme a sua relação com a própria língua, dando-lhe domínio, ou seja, poder sobre seu uso, e fazendo-o estabelecer uma nova relação com ela tanto na prática da leitura quanto da escrita.

Tal procedimento metodológico, além de organizar o processo de ensino-aprendizagem considerando os três eixos de ensino de língua materna — CL, leitura e produção de texto escrito e oral —, torna as atividades mais integradas e faz com que professor e alunos enxerguem o trabalho com a linguagem com maior unicidade. Como dito

anteriormente, a indicação de atividades sob influência dessa proposta já faz parte de documentos oficiais que orientam a prática pedagógica no âmbito da Língua Portuguesa, tais como os PCN. Seguindo essa mesma lógica, correspondendo ao que apregoam as diretrizes de ensino e buscando aprovação do PNLD, várias coleções didáticas atuais também passaram a organizar seus livros tendo como norte o estudo dos gêneros textuais com base nas ideias do ISD.

No entanto, mais recentemente o pesquisador Bernard Schneuwly vem afirmando que não é papel do professor elaborar sequências didáticas de gênero, e sim de especialistas:

Uma questão relevante e que precisa ser pensada é que há uma tendência no Brasil, e também aqui em Genebra, de querer ensinar os futuros professores a produzirem sequências didáticas. Eu não concordo com essa iniciativa porque, para elaborar uma sequência didática, faz-se necessária uma análise do gênero e a realização desse estudo é um trabalho muito complexo. Eu acredito que o professor não deva fazer tudo, ou seja, ao mesmo tempo produzir material e também ensinar. O indicado é que o profissional selecione sequências já produzidas, observando como elas foram feitas, variando-as e adaptando-as à realidade de sua turma. [...] a meu ver, existem autores especializados e a eles compete a tarefa de elaborar sequências didáticas dos diferentes gêneros de texto que circulam em nosso meio. Ao professor compete a função de preparar suas aulas e de ensinar (SCHNEUWLY, 2016, p. 356).

A nosso ver, entretanto, tal procedimento tende a ser perigoso no sentido de tirar do professor a autonomia que, a muito custo, vem sendo conquistada aqui no Brasil (conforme procuramos demonstrar na Seção 2) e, em última instância, tornando-o novamente um sujeito “que aplica um conjunto de técnicas de controle na sala de aula”, (GERALDI, 2015, p. 86), em vez de um “sujeito capaz de considerar o seu vivido, de olhar para o aluno como um sujeito que também já tem um vivido, para transformar o vivido em perguntas” (GERALDI, 2015, p. 95) direcionadas a interesses locais da herança cultural. Ainda que Schneuwly (2016) chame a atenção para a adaptação da sequência à realidade da turma, consideramos que o papel do professor deve ir além disso. A ressignificação da própria sequência didática e a sua elaboração de acordo com as convicções subjetivo-profissionais e o contexto tanto sócio-histórico quanto mais imediato (no caso, a realidade do CAp) feitas pelo professor Nicolas, por exemplo, parecem nos apontar um caminho bem-sucedido e contrário a essa defesa de Schneuwly, como veremos na análise da sua prática pedagógica na Seção 7.

A despeito de tal posicionamento, alguns bons trabalhos (e não só na própria prática docente, como, por exemplo, na elaboração do material didático produzido pela Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro) vêm sendo realizados aqui no Brasil quando se estabelece a relação da teoria do ISD com as práticas de ensino de língua materna. Além

disso, o ISD tem influenciado também metodologias de pesquisa que visam a estudar atividades/ações sociais e, especificamente, de linguagem, como a adotada nesta pesquisa, a autoconfrontação, que será um dos tópicos da próxima seção.

“A Epistemologia Prática [...] procura integrar questões epistemológicas presentes nas decisões metodológicas e, assim, mostrar que os processos metodológicos sempre pressupõem, consciente ou inconscientemente, escolhas epistemológicas. Trata-se, portanto, de um saber teórico-prático”
Jayme Paviani

5 O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

A atividade de ensino há muito tempo vem chamando a atenção de pesquisadores. Conforme abordamos na Seção 4, a Linguística Aplicada assumiu um importante papel enquanto ciência preocupada com as questões de ensino-aprendizagem de línguas (embora não só com elas), ao passo que o interacionismo sociodiscursivo vem dando suporte teórico tanto para algumas inovações em sala de aula quanto para metodologias de pesquisa preocupadas com as atividades/ações sociais e de linguagem. Também a Didática contribuiu para o desenvolvimento de pesquisas relacionadas à prática docente:

A disciplina da didática, por muitos anos, centrou-se nos alunos e em seus processos de aprendizagem. Há algum tempo, tomou-se consciência de que é preciso se deter, também, no trabalho docente. Isso não significa que o processo desenvolvido pelos alunos não é mais tão importante; ao contrário, essa análise continua sendo indispensável. No entanto, é necessário compreender quais são “as capacidades e os conhecimentos necessários para que os professores possam ser bem-sucedidos naquilo que é a especificidade de seu ofício: a gestão de uma situação de aula e seu percurso” (BRONCKART, 2006, p. 207)¹⁰³ (GONÇALVES, p. 129, 2015).

Assim, nos últimos anos, as características do trabalho dos professores têm sido objeto de reflexões e debates na área acadêmica. Diversos projetos de ensino têm surgido, trazendo novos instrumentos e perspectivas teóricas, bem como pesquisas que investigam em que medida os professores exploram as novas abordagens e se elas, de fato, estão sendo eficazes. E é nesse sentido que esta dissertação busca dar sua contribuição, focando especificamente o ensino dos CL de LP.

Nesta seção, iremos abordar, portanto, como foi nosso percurso teórico-metodológico, planejado para dar conta, sobretudo, das ressignificações das práticas docentes que surgiram durante as sessões de autoconfrontação simples. Como veremos, até chegarmos a essas ressignificações, percorremos um longo caminho, responsável pela geração de um amplo *corpus* de pesquisa.

¹⁰³ Referenciado pela autora como: BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

5.1 SITUANDO A NATUREZA DA PESQUISA

Antes de darmos alguns esclarecimentos acerca dos procedimentos metodológicos por nós adotados e da autoconfrontação simples, é importante situarmos a natureza desta pesquisa; afinal,

A escolha metodológica realizada por um pesquisador não acontece de forma isolada. Conforme aponta Kuhn (1978)¹⁰⁴, há um conjunto de crenças, modelos, esquemas de referência, visões de mundo e formas de trabalhar, reconhecidos por uma comunidade científica em determinados momentos históricos, que acabam por nortear a metodologia de pesquisa adotada, concebidos como paradigmas (LIBERALI e LIBERALI, 2011, p. 18).

Em conformidade com esse pensamento, temos consciência de que nossas escolhas políticas e ideológicas, ancoradas na contemporaneidade da “trama movente”, constituem nosso fazer científico e a nós mesmas, enquanto sujeitos no mundo. Assim, tendo em vista também nosso objeto de estudo, esta pesquisa se insere no paradigma crítico-reflexivo, com interesse emancipatório, ou seja, em construir uma ligação entre os saberes teóricos e práticos da atividade docente pautada pela busca de valores éticos. Nesse paradigma, “o conhecimento é visto dentro de contextos constitutivos do indivíduo e como uma possível contribuição para a evolução social, entendida em termos de progressão material e emancipação simbólica de todos os envolvidos no processo de pesquisa” (LIBERALI e LIBERALI, 2011, p. 19). Assim, consideramos que a realidade é construída permanentemente pelo próprio ato de conhecer (e através da linguagem), e não apresentada a uma percepção objetiva.

Tal perspectiva, portanto, percebe o conhecimento sob o viés do desenvolvimento histórico e social, apontando potenciais repressivos e/ou emancipatórios do próprio pesquisar. Por isso, a relação entre conhecedor e conhecido torna-se bastante estreita, a ponto de um influenciar o outro: “O pesquisador torna-se, assim, um agente de mudanças ou um reforçador do *status quo*” (LIBERALI e LIBERALI, 2011, p. 20).

Quanto ao método da pesquisa, podemos dizer que ele é dialético, no sentido de que correlaciona aspectos do método qualitativo e quantitativo. “Nesse método, a relação de quantidade seria uma das qualidades dos fatos e fenômenos e serviria à compreensão e à relação com o todo” (LIBERALI e LIBERALI, 2011, p. 21). Trabalhando com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes dos professores colaboradores, esta pesquisa, *a priori*, poderia ser classificada como qualitativa. Mas, ao definirmos algumas categorias de análise dos trabalhos realizado/real e interpretado

¹⁰⁴ Referenciado pelos autores como: KUHN, T. **The structure of scientific revolutions**. Chicago: University of Chicago Press, 1978.

(adiante explicitadas) e verificarmos o quantitativo de cada uma delas durante as sessões de autoconfrontação simples, procedemos também, em parte, ao método quantitativo.

Em relação ao tipo de estudo, esta pesquisa classifica-se como descritiva de processo, uma vez que buscamos descrever o comportamento dos professores e a interpretação desse comportamento por eles próprios ao ensinarem os CL no fluxo do tempo, ou seja, considerando sua evolução. Não é nosso objetivo fazer uma comparação entre as duas práticas observadas e emitir juízos de valor sobre elas, mas descrevê-las isoladamente para tirar nossas conclusões. Isso não quer dizer, entretanto, que, pontualmente, durante a análise do *corpus*, não surjam comparações entre ambas as práticas em virtude da própria natureza das categorias de análise e em função de uma melhor compreensão destas.

No que concerne às tipologias de pesquisa, podemos dizer que realizamos uma pesquisa bibliográfica, uma vez que procedemos a uma revisão da literatura para verificar os conhecimentos disponíveis sobre o tema CL/AL, o que resultou nas seções precedentes. Simultaneamente, realizamos uma pesquisa de campo, na qual

O pesquisador exerce as funções de observador e explorador, e não de mero coletor de dados, recolhendo-os diretamente no campo em que ocorrerem os fenômenos. Para tanto, utiliza técnicas como questionários, entrevistas e observação (participante ou não-participante). [...] Para Vergara (1998)¹⁰⁵, trata-se da investigação empírica (entrevistas, questionários, testes) realizada no local onde ocorre o fenômeno ou que dispõe de elementos para explicá-lo (LIBERALI e LIBERALI, 2011, p. 26).

Nossos dados são, assim, oriundos de fonte primária, isto é, foram gerados pela primeira vez pela pesquisadora por meio de questionários, observações de aula, anotações de campo e sessões de autoconfrontação simples. Antes de passarmos às considerações sobre o processo e as técnicas utilizadas para a geração¹⁰⁶ desses dados nas escolas, é necessário esclarecer dois pontos.

Em primeiro lugar, temos consciência de que o acompanhamento dessas duas práticas docentes não tem o objetivo de generalizar nossas conclusões para o universo de ensino-aprendizagem dos CL no EM pernambucano. Seria uma amostragem insignificante para tal fim. Por isso, não usamos exatamente o raciocínio indutivo, mas antes buscamos

¹⁰⁵ Referenciada pelos autores como: VERGARA, Sylvia C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1998.

¹⁰⁶ Preferimos usar *geração*, em vez de *coleta* de dados, por conta do cunho crítico-reflexivo que subjaz nossa pesquisa, o que subentende uma atuação ativa e efetiva da pesquisadora na produção dos dados (LIBERALI e LIBERALI, 2011). Por maiores que sejam seus esforços na manutenção máxima possível da neutralidade durante a geração de dados, a pesquisadora não se considera uma “coletora” neutra de informações sobre o mundo social, pois também realiza escolhas.

compreender, qualitativamente, como se dá esse processo de ensino-aprendizagem em práticas autodeclaradas sob a perspectiva da AL.

Em segundo lugar, apostamos na credibilidade desta pesquisa, uma vez que, de acordo com Liberali e Liberali (2011):

As questões de credibilidade em pesquisas não positivistas apontam para a necessidade de considerar o estudo e seus resultados de forma mais ampla, levando em conta o modo de realização da pesquisa, seus resultados, o alcance de seus resultados para as comunidades envolvidas e a possibilidade de crítica de interferência dos participantes no processo de pesquisa (LIBERALI e LIBERALI, 2011, p. 31).

Assim, destacamos que os professores colaboradores tiveram participação direta no processo de pesquisa, sendo-lhes delegado poder de decisão (quando, por exemplo, selecionaram as turmas a serem observadas e escolheram dias, horários e locais mais convenientes para as sessões de autoconfrontação simples) e de avaliação no desenvolvimento da pesquisa (a todo instante, eles tiveram liberdade para avaliar os processos e instrumentos utilizados na pesquisa e sugerir consultas a materiais não previstos). Nas sessões de autoconfrontação, ambos elogiaram essa metodologia para um autoconhecimento de seu trabalho docente e demonstraram interesse em receber cópia dos vídeos de suas aulas por considerá-los um excelente instrumento de autoavaliação.

Ainda com o intuito de garantir maior credibilidade a esta pesquisa, tomamos algumas medidas, dentre as quais destacamos:

- A produção de um “artigo-piloto” sobre uma prática docente voltada ao ensino-aprendizagem de CL, especificamente do gênero resenha em uma turma do 2º ano do EM do CAP/UFPE, em 2015. Intitulado *Análise linguística no ensino médio: observação de uma prática docente com o gênero resenha*, esse trabalho foi apresentado em sessão de comunicação no VI Encontro de Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino (Eclae), realizado na Universidade Federal Rural de Pernambuco, em Garanhuns, de 17 a 19 de setembro de 2015, e publicado nos Anais desse evento (BANDEIRA, 2015). Os objetivos eram verificar em que medida as propostas teóricas da perspectiva sociointeracionista da linguagem estavam sendo colocadas em prática nas aulas de LP do EM. Os resultados apontaram que as aulas analisadas poderiam servir de parâmetro por terem evidenciado tanto um trabalho com o texto enquanto unidade de sentido e discurso quanto uma preocupação com as funções e os contextos de emprego das estruturas linguísticas exploradas.

- A submissão e aprovação, pelo Comitê de Ética da UFPE, do projeto de pesquisa, por meio do Parecer nº 1.435.534, emitido em 03/03/2016¹⁰⁷. Tal procedimento teve como preocupação principal garantir a integridade dos sujeitos envolvidos e a fidedignidade dos dados da pesquisa.
- Apresentação, em sessão de comunicação oral, de dados preliminares desta pesquisa na XXVI Jornada do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste (Gelne), realizado no Hotel Golden Tulip, no Recife, entre os dias 11 e 14 de outubro de 2016.

5.2 O PROCESSO DE GERAÇÃO DE DADOS E CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS* DE ANÁLISE

Considerando o método e o tipo de pesquisa adotado, além de nossos objetivos geral e específicos (explicitados na Introdução), selecionamos os seguintes instrumentos de geração de dados: conversas preliminares, questionários de perfil profissional¹⁰⁸, diários de campo, análise das gravações das aulas e transcrição das sessões de autoconfrontação simples.

Buscando encontrar professores colaboradores com o perfil desejado — ter pós-graduação e possuir cerca de dez anos de experiência em sala de aula —, visitamos seis escolas públicas (CAp, Erem¹⁰⁹ Ageu Magalhães, Erem Clotilde de Oliveira, Erem Pe. Machado, Erem Silva Jardim e Erem Dom Vital), a fim de conversar pessoalmente com alguns professores de LP. O objetivo dessas conversas preliminares foi verificar os conhecimentos desses docentes acerca de estudos sob a perspectiva sociointeracionista de ensino voltados para os CL e quais os documentos que orientavam suas práticas. Assim, procuramos sondar que visão eles tinham de seu próprio trabalho com esse eixo de ensino. A partir daí, selecionamos quatro docentes e solicitamos à diretoria das escolas a que estavam

¹⁰⁷ Anexo 1.

¹⁰⁸ Os questionários contendo as respostas dos professores colaboradores encontram-se nos Anexos 6 e 7, com o nome fictício desses docentes.

¹⁰⁹ As Escolas de Referência em Ensino Médio (Erem) no Estado de Pernambuco foram criadas com a Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008, com base em uma experiência do governo anterior com os projetos pilotos denominados Centros de Ensino Experimentais. Implementadas a partir de uma parceria público-privada, as Erem tiveram seus currículos estruturados de modo a atender estudantes em jornadas integral ou semi-integral. No caso da Erem visitada durante esta pesquisa, a Dom Vital, localizada no bairro de Casa Amarela, a jornada é semi-integral.

vinculados a permissão para aplicarmos um questionário de perfil profissional, por meio de Cartas de Anuência¹¹⁰ devidamente assinadas.

O objetivo da aplicação de tais questionários era traçar o perfil acadêmico-profissional desses professores. Segundo Liberali e Liberali (2011, p. 27), “o questionário é um documento em que as perguntas e questionamentos serão apresentados ao respondente e onde serão registrados as respostas e os dados”. Levando em conta nosso objetivo com o uso desse instrumento, elaboramos seis perguntas¹¹¹ abertas sobre: formação acadêmica, tempo de experiência em sala de aula e no EM, tempo de trabalho na escola pesquisada, formação continuada, uso de LD e utilização de outros materiais didáticos.

Cumpramos destacar que foi difícil encontrarmos, na rede estadual, um professor de LP com doutorado e, na federal, um professor disposto a participar da pesquisa. Tanto que chegamos a observar as aulas de uma professora da rede federal, no 2º ano do EM, por uma semana até que ela desistisse de continuar por receio de ter suas aulas filmadas.

Finalmente, encontramos dois professores com o perfil desejado e dispostos a colaborar com a pesquisa, sendo uma da rede pública estadual de ensino e outro da federal. Nesse momento, marcamos uma conversa particular com cada um para dirimir possíveis dúvidas quanto aos objetivos e procedimentos metodológicos da pesquisa. Foi nessa ocasião que, imbuídas de princípios éticos, obtivemos o consentimento dos professores por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)¹¹², no qual eles deram ciência dos nossos objetivos e da nossa metodologia, e do Termo de Autorização de Uso de Imagem e Depoimento (TAUID)¹¹³, por meio do qual autorizaram o uso de imagem e depoimento deles para o fim da geração de nossos dados. Partimos, depois, em comum acordo com ambos, para a observação participante.

¹¹⁰ As cartas das escolas efetivamente selecionadas, ou seja, da Erem Dom Vital e do CAp/UFPE encontram-se, respectivamente, nos Anexos 2 e 3. Elas foram uma exigência do Comitê de Ética da UFPE para darmos início à pesquisa nessas instituições de ensino.

¹¹¹ Aachamos que o questionário deveria ser breve para não tomar muito tempo dos professores e, além disso, consideramos que essas seis perguntas seriam suficientes para traçar o perfil profissional-acadêmico dos docentes.

¹¹² Anexo 4. O TCLE foi uma exigência do Comitê de Ética da UFPE para que a pesquisa pudesse ser realizada. Por uma questão de manutenção do anonimato dos professores colaboradores, no anexo encontra-se apenas o modelo dos termos.

¹¹³ Anexo 5. O TAUID também foi uma exigência do Comitê de Ética da UFPE e, assim como o TCLE, encontra-se no anexo apenas em uma versão-modelo.

Na observação participante é possível ao pesquisador inserir-se no contexto da pesquisa e observar de perto as atividades das pessoas, as características físicas e sociais da situação e a sensação dos participantes do evento observado. Na observação participante, o pesquisador estabelece focos de observação que o levarão a uma observação mais seletiva (LIBERALI e LIBERALI, 2011, p. 27).

As anotações feitas nos diários de campo, durante a observação participante, serviram como um instrumento auxiliar para descrever o contexto físico e as situações de interação, bem como registrar nossas impressões e reflexões sobre as atitudes e comportamentos dos professores durante as aulas observadas.

Assim, no âmbito estadual, acompanhamos a primeira unidade (isto é, o primeiro bimestre) das aulas da professora Pâmela, da Escola de Referência em Ensino Médio (Erem) Dom Vital, em uma turma do 2º ano do EM selecionada por ela. Com 12 anos de experiência em sala de aula, essa professora também ministra aulas de LP para o EF em uma escola pública da rede municipal de ensino. Graduada em Letras/Vernáculo pela Faculdade Frassinetti do Recife (Fafire) em 2002, ela cursou Especialização em Linguística Aplicada ao Ensino da Língua Portuguesa pela mesma faculdade em 2005 e defendeu o mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Lumière Lyon 2, na França, em 2013.

Com relação à formação continuada, a professora Pâmela ressaltou, no questionário de perfil profissional, sua intensa participação em cursos quinzenais promovidos pela Prefeitura do Recife no Centro de Formação Paulo Freire e uma participação menos assídua nos cursos promovidos pela Gerência Regional de Educação (GRE) Recife Norte, do Estado de Pernambuco, devido à coincidência com os horários em que está em sala de aula.

As suas aulas observadas, entre os dias 07/03/16 e 18/04/16, abarcaram diversos conteúdos de CL — a exemplo de variações linguísticas, gêneros charge e artigo de opinião, uso da vírgula, gêneros e tipos textuais —, totalizando 33 horas-aula observadas e 23 horas-aula filmadas, com 6 horas-aula semanais. Essa diferença de 10 horas-aula apenas observadas, sem filmagem, deve-se a dificuldades operacionais, uma vez que a filmagem somente pôde ser iniciada em 21/03/16. Com base no diário de campo, elaboramos a Tabela 01 — com a distribuição dessas aulas-hora e os conteúdos e/ou atividades de LP desenvolvidos em cada aula, além dos respectivos eixos didáticos de ensino-aprendizagem trabalhados —, que sintetiza como a professora organizou seu trabalho durante o período de observação.

Tabela 01: Aulas da professora Pâmela na Erem Dom Vital

Data	Horas-aula	Aula¹¹⁴	Conteúdos/Atividades	Eixos¹¹⁵
07/03/16 (segunda-feira)	2	1	- Apresentações em grupo sobre variação linguística - Início de discussão sobre gênero e tipo textual - Leitura de uma charge, discussão sobre o gênero e solicitação de produção em dupla	- PTO - CL - PTE
09/03/16 (quarta-feira)	3	2	- Recolhimento das charges - Aplicação da ficha de exercícios sobre lógica semântica em trio ¹¹⁶ - Correção coletiva da ficha - Escrita no quadro de sete (de nove) “regras simples para o uso da vírgula”, seguida de explicação	- CL
14/03/16 (segunda-feira)	2	3	- Escrita no quadro sobre contexto histórico e as três gerações do Romantismo brasileiro - Exercício no quadro sobre o Romantismo	- LL ¹¹⁷
16/03/16 (quarta-feira)	3	-	NÃO TEVE AULA POR FALTA DE GÁS NA ESCOLA E PELA PARALISAÇÃO DE ALGUNS PROFESSORES	
21/03/16 (segunda-feira)	2	4	- Aplicação da ficha de exercícios sobre o uso de vírgulas ¹¹⁸ - Correção coletiva da ficha - Escrita no quadro de duas questões de vestibular sobre o Romantismo	- CL - LL
22/03/16 (terça-feira)	1	5	- Correção coletiva das questões de vestibular sobre o Romantismo - Leitura de um poema erótico do Romantismo por um aluno	- LL
28/03/16	2	6	- Escrita no quadro das últimas duas (das nove)	

¹¹⁴ Durante a análise, iremos nos referir às aulas usando essa numeração, considerando, portanto, uma aula a cada dia da semana. No entanto, é importante esclarecer que, conforme mostra a Tabela 01, as aulas de segunda-feira abarcavam 2 horas-aula (das 13:50 às 14:40 e das 14:40 às 15:30); as de terça-feira, apenas 1 hora-aula (das 11:10 às 12:00); e as de quarta-feira, 3 horas-aula (das 13:50 às 14:40, das 15:50 às 16:40 e das 16:40 às 17:30). Como se pode ver, cada hora-aula corresponde a 50 minutos.

¹¹⁵ Usamos as seguintes siglas: CL para conhecimentos linguísticos, L para leitura (sendo LL para leitura de textos literários), PTE para produção de texto escrito, PTO para produção de texto oral.

¹¹⁶ Anexo 8. A professora não soube informar com precisão a fonte das fichas utilizadas, restringindo-se a indicar os autores dos livros de onde algumas delas foram retiradas. A justificativa dada por ela foi de que, ao longo dos anos, como docente do EM, foi “acumulando” materiais dos quais lançava mão de acordo com as necessidades. Por isso, as informações incompletas ou mesmo a falta de informação serão aqui transcritas de acordo com o que foi possível apurar.

¹¹⁷ Nas aulas 3, 4, 8, 12, 13, 14 e 15, é importante realçar que, apesar de usarmos a sigla LL, a professora não desenvolveu propriamente uma leitura de texto literário, mas realizou uma exposição histórica e apresentou questões teóricas sobre o Romantismo, além de ter proposto alguns exercícios de vestibular ou do LD.

¹¹⁸ Anexo 9. Retirada de Cereja, 2006 ou 2008.

(segunda-feira)			“regras simples para o uso da vírgula”, seguida de explicação - Discussão sobre gêneros e tipos textuais - Aplicação da ficha com questões do Enem ¹¹⁹ em dupla (sondagem de CL)	- CL
29/03/16 (terça-feira)	1	7	- Leitura de redações dos alunos e apontamento de “inadequações” - Revisão de alguns pontos da ficha de leitura sobre técnicas redacionais ¹²⁰	- L - CL
30/03/16 (quarta-feira)	3	8	- Leitura da ficha sobre gêneros e tipos textuais ¹²¹ - Devolução e correção coletiva da ficha com questões do Enem - Escrita no quadro de exercícios de revisão para a prova	- CL - LL
04/04/16 (segunda-feira)	2	9	- Leitura em pequenos grupos dos artigos de opinião do caderno da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro - Debate em pequenos grupos sobre as características do gênero artigo de opinião e o tema do artigo que escolheram - Início da socialização dos grupos	- L - CL - PTO
05/04/16 (terça-feira)	1	10	- Continuação da socialização dos grupos sobre as características do gênero artigo de opinião e o tema do artigo que escolheram	- PTO - CL
06/04/16 (quarta-feira)	3	11	- Continuação da socialização dos grupos sobre as características do gênero artigo de opinião e o tema do artigo que escolheram - Solicitação de produção de roteiro de questionários ou entrevistas para serem aplicados nas comunidades dos alunos, com o fim de gerar dados para o artigo de opinião que irão escrever para a Olimpíada - Aplicação da ficha de exercícios “Para escrever com adequação” ¹²² em dupla - Início da correção coletiva da ficha	- PTO - PTE - CL
11/04/16 (segunda-feira)	2	12	- Exercício sobre o Romantismo no LD ¹²³ - Correção coletiva do exercício	- LL
12/04/16 (terça-)	1	13	- Realização da prova ¹²⁴	- L - LL

¹¹⁹ Anexo 10. A falta da indicação do ano/edição do Enem referente a cada questão foi justificada pela professora da seguinte forma: se estivesse exposto/a, os alunos poderiam consultar a resposta pela internet via celular.

¹²⁰ Anexo 11.

¹²¹ Anexo 12. Retirada de José Ernani de Nicola.

¹²² Anexo 13.

¹²³ SETTE, Graça; TRAVALHA, Márcia; STARLING, Rozário. **Português: linguagens em conexão** – 2º ano. São Paulo: Leya, 2015.

¹²⁴ Anexo 14.

feira)				- CL
13/04/16 (quarta-feira)	3	14	- Correção coletiva da prova - Exercício sobre o Romantismo no LD - Entrega do caderno de LP do Sistema Seriado de Avaliação (SSA) – 1ª fase de 2016 ¹²⁵ e solicitação de resolução em casa - Correção coletiva do exercício sobre Romantismo	- L - LL - CL
18/04/16 (segunda-feira)	2	15	- Realização da prova de recuperação ¹²⁶ com alguns alunos - Produção de questionários ou entrevistas para a Olimpíada em grupo com os demais alunos	- L - LL - CL - PTE

Fonte: elaborada pela autora

Já no âmbito federal, acompanhamos uma sequência didática sobre gêneros do discurso e tipologia textual do professor Nicolas, do Colégio de Aplicação (CAp) do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em uma turma de 3º ano do EM indicada por ele.

Com 15 anos de experiência em sala de aula, esse docente trabalha nessa instituição em caráter de dedicação exclusiva. Graduado em Licenciatura em Letras pela UFPE com habilitação em Português/Francês em 2001, defendeu o mestrado, na mesma universidade, em Teoria da Literatura em 2005. No momento da observação de suas aulas, estava finalizando seu doutoramento em Literaturas de Língua Portuguesa, pela Université Paris III (Sorbonne Nouvelle), em cotutela com a Universidade de Lisboa. Com relação à formação continuada, o professor Nicolas destacou, no questionário de perfil profissional, os dois últimos cursos de que participou, em 2014 e 2015, voltados para a Educação Inclusiva e ministrados pelo CE da UFPE.

A sequência didática do professor Nicolas teve início no dia 28/03/16 e término em 25/05/16, totalizando 28 horas-aula observadas e filmadas, sendo 4 horas-aula semanais. O relativo “atraso” para o começo das observações e filmagens deveu-se à já explicitada resistência de alguns professores em cederem imagem e som de suas aulas. No entanto, esse fato não impediu que iniciássemos justo a tempo de acompanhar a partir da primeira aula da sequência didática em análise. Da mesma forma que procedemos com a professora Pâmela, elaboramos a Tabela 02, com base nas anotações do diário de campo, para dar uma ideia de como o professor organizou seu trabalho.

¹²⁵ Anexo 15.

¹²⁶ Anexo 16.

Tabela 02: Aulas do professor Nicolas no CAp/UFPE

Data	Horas-aula	Aula¹²⁷	Conteúdos/Atividades	Eixos
28/03/16 (segunda-feira)	2	1	- Exposição oral sobre gêneros do discurso a partir da Retórica - Leitura de trecho de discurso de Górgias defendendo Helena de Troia - Leitura de trecho de <i>O sermão da sexagésima</i>, do Pe. Antonio Vieira - Análise da estratégia argumentativa de ambos os textos	- CL - L - LL
30/03/16 (quarta-feira)	2	2	- Exposição oral sobre gêneros: quadro de Aristóteles, reflexões de Bakhtin sobre todo texto ser plurilíngue, plurivocal e pluriestilístico - Exposição oral sobre tipos e sequências tipológicas: recapitulação dos tipos mais recorrentes (narrativo, descritivo, injuntivo, dissertativo e expositivo), reflexões de Marcuschi - Aplicação da ficha de exercícios sobre gênero e tipo textual em grupo¹²⁸	- CL
04/04/16 (segunda-feira)	2	3	- Apresentação dos <i>slides</i> sobre gêneros do discurso¹²⁹: Austin e a virada pragmática, revisão de conteúdos vistos nas aulas anteriores e marcas linguísticas dos tipos textuais - Início da correção coletiva da ficha de exercícios sobre gênero e tipo textual	- L - CL
06/04/16 (quarta-feira)	2	4	- Continuação da correção coletiva da ficha - Breves reflexões sobre autores e textos literários	- L - LL - CL
11/04/16 (segunda-feira)	2	5	- Comentários sobre a ficha de verificação da aprendizagem¹³⁰ enviada pelo professor ao grupo do Facebook da turma - Continuação da correção coletiva da ficha - Reflexão sobre gêneros híbridos e sequências tipológicas - Leitura de <i>Canção elegíaca</i>, de Joaquim Cardozo¹³¹	- L - LL - CL
13/04/16 (quarta-feira)	2	6	- Continuação da correção coletiva da ficha - Reflexões sobre marcas linguísticas presentes nos textos analisados - Leitura da ficha/carta sobre sequências	- L - CL

¹²⁷ Conforme mostra a Tabela 02, as aulas de segunda-feira abarcavam 2 horas-aula (das 9:20 às 10:10 e das 10:10 às 11:00); e as de quarta-feira, mais 2 horas-aula (das 11:00 às 11:50 e das 11:50 às 12:40). Como se pode ver, cada hora-aula corresponde a 50 minutos.

¹²⁸ Anexo 17. Ficha elaborada pelo professor Nicolas, com sete questões de múltiplas escolhas e textos de gêneros diversos.

¹²⁹ Anexo 18. *Slides* elaborados pelo professor Nicolas com base em diversos autores.

¹³⁰ Anexo 19. Ficha elaborada pelo professor Nicolas.

¹³¹ Anexo 20.

			tipológicas ¹³² - Exercício de identificação das sequências tipológicas presentes na carta em dupla - Início da correção coletiva da ficha/carta	
18/04/16 (segunda-feira)	2	7	- Continuação da correção coletiva da ficha/carta - Conversa sobre o debate ocorrido no CAp acerca do processo de <i>impeachment</i> (ponderações sobre a retórica) e sobre a votação na Câmara dos Deputados ocorrida um dia antes	- CL - L - PTO
20/04/16 (quarta-feira)	2	8	- Leitura de <i>As cidades e o desejo 2</i> ¹³³ , de Italo Calvino, conto presente no livro <i>As cidades invisíveis</i> - Análise do texto lido e reflexões sobre o poder descritivo de Marco Polo; o “duplo código”, de Umberto Eco; distinção entre espaço e ambiente segundo a Teoria da Literatura; e a descrição em geral - Escuta da música <i>Feijoada completa</i> , de Chico Buarque, acompanhada da letra da canção em ficha ¹³⁴ distribuída - Análise da música (inclusive recursos sonoros) e reflexões sobre: homologia, tipologia injuntiva, machismo, hegemonia e variação linguística - Leitura de piada ¹³⁵ - Análise da piada e reflexões sobre: ambiguidade, tipologia narrativa e polêmica da existência da tipologia dialogal	- LL - L - PTO - CL
25/04/16 (segunda-feira)	2	-	CONSELHO DE CLASSE	
27/04/16 (quarta-feira)	2	-	CONSELHO DE CLASSE	
02/05/16 (segunda-feira)	2	9	- Reflexões sobre perdão, remorso, traição, justiça <i>versus</i> vingança - Leitura de <i>Os olhos de Paola</i> , conto de Gabriele Romagnole ¹³⁶ - Análise do conto e reflexões sobre: analepse, aspecto verbal e tipologia narrativa - Leitura de <i>O homem que cheirava o futuro</i> , conto de Gabriele Romagnole ¹³⁷ - Reflexões sobre: polêmica da existência da tipologia preditiva; humor trágico; sinonímia ou	- PTO - LL - CL

¹³² Anexo 21. Ficha/carta extraída de MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008, p. 156-7.

¹³³ Anexo 22. Conto *As cidades e o desejo 2*, retirado do livro *Cidades invisíveis*, de Italo Calvino.

¹³⁴ Anexo 23.

¹³⁵ Anexo 24. Piada retirada do livro *Os humores da língua*, de Sírío Possenti.

¹³⁶ Anexo 25. Conto traduzido pelo professor Nicolas.

¹³⁷ Anexo 26. Conto traduzido pelo professor Nicolas.

			não em <i>determinismo/destino/fado/fatalidade</i> e existência de “palavras congeladas” pelo uso; cronotopo, conceito cunhado por Bakhtin	
04/05/16 (quarta-feira)	2	10	- Tentativa de exibição de vídeo de Walnice Nogueira Galvão (tipo expositivo) - Reflexões sobre o caráter realista da literatura brasileira; o caráter transcendental da literatura de Julio Cortázar; as superstições, intuições e “brincadeiras” de Guimarães Rosa - Leitura da ficha <i>Receita para fazer uma galáxia</i>¹³⁸ - Resolução dos exercícios presentes na ficha em dupla - Correção coletiva dos exercícios da ficha - Leitura de um poema¹³⁹, de autoria do professor Nicolas, em “homenagem” (crítica) a Eduardo Campos	- L - CL - LL
09/05/16 (segunda-feira)	2	-	O PROFESSOR FALTA POR MOTIVO DE SAÚDE (REALIZAÇÃO DE EXAME)	
11/05/16 (quarta-feira)	2	11	- Tentativa de exibição do vídeo de Walnice Nogueira Galvão (tipo expositivo)¹⁴⁰ - Entrega da ficha de exercícios sobre o vídeo¹⁴¹ como tarefa de casa, em dupla - Aplicação da ficha sobre gêneros textuais de acordo com o meio de produção e a concepção discursiva¹⁴² - Correção coletiva da ficha - Aplicação da ficha de exercícios de revisão sobre gêneros e tipos¹⁴³	- CL
16/05/16 (segunda-feira)	1	12	- Correção coletiva da ficha de revisão - Reflexões sobre eficácia retórica: <i>pathos</i>, <i>ethos</i> e <i>logos</i> - Leitura da ficha com redação escolar intitulada <i>Força intelectual</i>¹⁴⁴	- CL - L

¹³⁸ Anexo 27. Ficha elaborada pelo professor Nicolas com base em texto retirado da revista *Scientific American Brasil*, Especial n. 1, 27/04/2016.

¹³⁹ Este poema não foi disponibilizado pelo professor Nicolas porque estava concorrendo em um concurso de poesias inéditas. Na verdade, trata-se de uma crítica sutil à gestão de Eduardo Campos, então governador do Estado de Pernambuco, antes de seu falecimento.

¹⁴⁰ Por diversas vezes, o professor Nicolas tentou, sem sucesso, exibir esse vídeo de Walnice Nogueira Galvão falando sobre *Os Sertões*, de Euclides da Cunha, obra que estava sendo lida pelos alunos. O objetivo era explorar questões referentes à tipologia expositiva. Como não conseguiu, terminou passando os seguintes links para os alunos acessarem os vídeos em casa: <https://www.youtube.com/watch?v=jHCdg2Qg27s> (parte I) e https://www.youtube.com/watch?v=Yq3sdRGWK_Q (parte II).

¹⁴¹ Anexo 28. Ficha elaborada pelo professor Nicolas.

¹⁴² Anexo 29. Ficha elaborada pelo professor Nicolas com base em MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 192-3.

¹⁴³ Anexo 30. Ficha elaborada pelo professor Nicolas.

			- Resolução das questões da ficha em dupla - Início da correção coletiva da ficha¹⁴⁵ e reflexões sobre: primeira impressão da leitura do texto, poder de convencimento dele, empatia ou falta dela, cumprimento ou não de promessas, argumentação circular/tautologia	
18/05/16 (quarta-feira)	3	13	- Continuação da correção coletiva da ficha e reflexões sobre: extração de argumentos, estilo, afirmação/declaração geral e específica, hiperônimo e hipônimo, romances de tese, estratégias de reforço argumentativo, situação artificial do gênero redação escolar x práticas discursivas, dicionários analógicos/de palavras afins, paradigma linguístico com base em Saussure, cooperação do leitor	- CL
23/05/16 (segunda-feira)	2		O PROFESSOR FALTA POR MOTIVO DE SAÚDE (IDA AO OFTALMOLOGISTA)	
25/05/16 (quarta-feira)	2	14	- Comentários sobre a solicitação de redação sobre o tema <i>A importância dos valores e da legitimidade na construção da sociedade contemporânea</i> passada pelo grupo do Facebook da turma¹⁴⁶ - Reflexões sobre o gênero redação escolar e o “nanismo intelectual” a ele associado; retomada da estrutura argumentativa na redação <i>Força intelectual</i> - Leitura da ficha sobre parágrafos¹⁴⁷ em dupla - Reflexões sobre: base dos parágrafos a depender das tipologias textuais, cacofonia, contradições argumentativas, propostas de intervenção na redação escolar, generalismos e modalizações - Leitura dos textos motivacionais da redação e comentários	- L - PTO - CL

Fonte: elaborada pela autora

Todas as aulas foram devidamente gravadas em áudio e vídeo com auxílio de um equipamento eletrônico (filmadora GEONAUTE, modelo G-EYE2, que filma em HD 1080p,

¹⁴⁴ Anexo 31. Texto retirado do site <http://educacao.uol.com.br/bancoderedacoes/redacoes/forca-intelectual.htm> e questões elaboradas pelo professor Nicolas.

¹⁴⁵ O professor Nicolas me permitiu fotografar a ficha dele com suas anotações e comentários sobre a redação analisada. Essas fotos encontram-se no anexo 32.

¹⁴⁶ Anexo 33. Ficha elaborada pelo professor Nicolas com textos motivacionais devidamente referenciados e instruções de redação ao modo Enem.

¹⁴⁷ Anexo 34. Ficha retirada de ANDRADE, Maria Lúcia C. V. O.; AQUINO, Zilda G. O.; FÁVERO, Leonor Lopes. **Oralidade e escrita:** perspectivas para o ensino de língua materna. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

60fps, 16:9, em formato MP4) para que, posteriormente, pudessem ser comentadas nas sessões de autoconfrontação simples. Após algumas tentativas de empréstimo de equipamento junto ao Departamento de Comunicação da UFPE, percebemos a dificuldade operacional da câmera analógica e do gravador de áudio que seriam liberados e, por isso, optamos por desistir do processo e usar outro equipamento emprestado de um amigo da pesquisadora. A câmera era sempre posicionada sobre o seu tripé e em cima de uma mesa da primeira fileira da sala de aula, de modo que só filmasse o professor, já que não era de nosso interesse filmar também os alunos. Como já dissemos anteriormente, tudo foi feito com o prévio consentimento dos professores colaboradores.

Após a observação e filmagem dessas aulas, assistimos a todos os vídeos e selecionamos alguns trechos mais apropriados a responder às perguntas e aos objetivos de nossa pesquisa para exibirmos aos professores nas sessões de autoconfrontação simples. Assim, usamos como critérios de seleção os momentos em que os professores tratavam dos CL em sala de aula de forma mais explícita e usando estratégias as mais variadas possíveis, a fim de que comentassem sobre a preparação das aulas; os motivos que os levaram a escolher os percursos de construção do conhecimento; as finalidades de cada aula; as estratégias usadas na abordagem dos objetos de estudo; as decisões sobre o trabalho em sala e o material escolhido; as práticas de reflexão, conceituação e exemplificação; os momentos em que deram voz aos alunos; enfim, fizessem uma avaliação mínima sobre a adequação ou não das estratégias aos objetivos de aprendizagem visados.

Para a edição do vídeo, usamos o programa Movie Maker por ser facilmente manuseado, com comandos autoexplicativos, e por atender às nossas necessidades de uma edição sem tantos recursos visuais. Era de nosso interesse intervir o mínimo possível nas imagens, por isso apenas realizamos cortes e indicamos brevemente, por meio de uma pequena pausa em tela preta, onde esses cortes haviam sido feitos. Esse intervalo também serviu várias vezes para os professores comentarem sobre o que haviam assistido.

5.3 A AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES

A autoconfrontação¹⁴⁸ é uma metodologia desenvolvida por pesquisadores da Clínica da Atividade — especialmente, Yves Clot (principal autor da ergonomia¹⁴⁹ francesa) e Daniel

¹⁴⁸ Além da autoconfrontação simples, existe a autoconfrontação cruzada, em que há o encontro de dois profissionais da mesma área com o pesquisador. Ambos os trabalhadores, cujas atividades foram filmadas,

Faïta —, que buscam compreender a correlação entre a atividade e o discurso, apoiando-se nos conceitos do ISD. Conforme esclarece Brasileiro (2011, p. 207), “a associação entre os dois campos de estudo [Clínica da Atividade e ISD] se faz coerente pelo fato de ambos terem em comum a ancoragem epistemológica nos fatores de desenvolvimento humano de Vygotsky e na dialogia bakhtiniana”.

Tal metodologia associa concepções de linguagem a fatos ergonômicos e analisa a descrição que o trabalhador faz de sua atividade, permitindo-lhe visualizar sua ação profissional por meio das videograções de situações de trabalho e dando-lhe a chance de confrontar-se com o que realizou enquanto estava trabalhando. Dessa forma, proporciona um movimento de busca de autoconsciência a partir da alteridade (intersubjetividade) e um interesse nas *ressignificações* do fazer. Costuma-se dizer, por isso, que esse dispositivo traz a possibilidade de alcançar a subjetividade do trabalhador, permitindo-lhe se ver em atuação, rever e reformular conceitos, avaliar métodos/estratégias utilizadas, testar hipóteses sobre seu agir profissional e reconstruir a sua ação.

De acordo com a perspectiva epistemológica da Clínica da Atividade, a *significação*

é constituída pelos sentidos e significados atribuídos à realidade por meio dos signos, entre os quais a palavra se destaca. Coerente com o já exposto, dicotomizações não são admitidas nessa vertente epistemológica, não cabendo, portanto, separar sentidos e significados, pois um não é sem o outro. Assim, para melhor compreender os sujeitos, partimos do significado como produção histórica e social que se refere aos conteúdos instituídos, mais fixos e compartilhados que, ao serem apropriados pelos sujeitos, convertem-se em zonas de sentidos pessoais, a partir de suas próprias subjetividades (BARBOSA et al., 2009, p. 3).

Dessa forma, os trabalhadores (professores colaboradores) *significam* sua atividade (prática docente) quando atribuem-lhe sentidos e significados ao refletir e comentar sobre ela. No entanto, ao se defrontarem com sua própria imagem, tornam-se outro para si mesmos e, assim, constroem *ressignificações*, ou seja, novos sentidos e significados, sobre sua própria prática. Essas *ressignificações* da atividade são, portanto, estimuladas pela técnica da

assistem aos vídeos um do outro, comentando o desempenho do colega e dando-lhe sugestões. Dadas as dimensões desta pesquisa, optamos por somente realizar a autoconfrontação simples.

¹⁴⁹ A ergonomia é o campo de estudos que visa a adaptar o trabalho ao homem através da aplicação de um conjunto de conhecimentos científicos. Já a ergonomia da atividade se constitui como a abordagem científica que investiga a inter-relação entre os indivíduos e o contexto de produção de bens e serviços, analisando as contradições presentes nessa inter-relação e, conseqüentemente, quais estratégias de mediação (individuais e/ou coletivas) são construídas pelos indivíduos na tentativa de responder às múltiplas exigências das situações de trabalho (Ferreira e Mendes, 2003 *apud* Drey, 2008).

autoconfrontação, que abre, para os profissionais, novas possibilidades antes não aventadas, levando-os, pela observação/reflexão, a identificar situações que, de outra forma, permaneceriam ocultas. Nas palavras de Drey (2008, p. 5), o procedimento da autoconfrontação “permite a ressignificação das dimensões do trabalho do professor, no sentido de que o real transparece e permite que se estabeleçam relações com o trabalho prescrito e que surja o trabalho representado, através da reflexão do docente sobre sua atuação”.

No Brasil, o grupo de pesquisadores Análise da Linguagem e do Trabalho Educacional e suas Relações (ALTER-LAEL)¹⁵⁰, formado por Machado (PUC-SP), Lousada (USP), Souza-e-Silva (PUC-SP) entre outros, tem sido um grande propagador da aplicação da autoconfrontação ao trabalho do professor.

Na verdade, a perspectiva de análise do “ensino como trabalho” (Machado, 2004), da profissão professor, começou a ser abordada muito recentemente, como em Clot e Faïta, 1999; Magalhães, 2004; Machado, 2004; Bronckart, 2006. Portanto, há poucos estudos disponíveis no Brasil sobre a realidade da atividade do professor de Língua Portuguesa do Ensino Médio na escola pública brasileira (DREY, 2008, p. 2).

Desde o início dos anos 2000, a autoconfrontação vem sendo, portanto, usada por pesquisas de cunho sociointeracionista como instrumento de mudanças no comportamento do professor, como ferramenta em um processo de formação continuada ou como levantamento de dados para uma análise teórica sobre a prática docente. Para esta pesquisa, a autoconfrontação simples foi utilizada com este último fim, já que o foco é a análise da atividade docente com os CL sob uma perspectiva teórica.

Alguns aportes conceituais sobre linguagem e trabalho são fundamentais para a compreensão do método. Dentre esses, destacamos as três dimensões do trabalho sob a perspectiva da Clínica da Atividade (trabalho prescrito, realizado e real), além da quarta dimensão acrescentada pelo ISD (o trabalho interpretado). Segundo Brasileiro (2011),

Ao observar o *trabalho prescrito*, o pesquisador se atém à análise da tarefa que deve ser feita, considerando suas condições de realização, seus objetivos e meios utilizados. Quando se trata do *trabalho realizado*, o foco do analista é o que o trabalhador efetivamente faz para realizar a tarefa [...] Quanto à terceira dimensão, o *trabalho real*, refere-se também às “atividades contrariadas”, destacando as tensões sofridas pelo trabalhador, quando é

¹⁵⁰ Grupo vinculado ao Langage, Action, Formation (LAF), coordenado por Jean-Paul Bronckart na Universidade de Genebra.

impedido, por diferentes fatores, de realizar o trabalho prescrito (CLOT, 1999, p. 23)¹⁵¹. O aporte teórico do ISD acrescenta uma quarta dimensão para essa análise: o *trabalho interpretado*. Essa importante contribuição considera a atividade “a partir da análise dos textos de descrição do trabalho real produzidos pelos trabalhadores” (BRONCKART, 2006, p. 217)¹⁵² e chama a atenção para a necessidade de distinguir as vozes presentes no discurso interpretativo, que tanto podem ser do pesquisador, quanto do protagonista do trabalho (BRASILEIRO, 2011, p. 208 – grifos nossos).

Para a ergonomia francesa, há uma diferença entre atividade e tarefa: enquanto a tarefa se remete ao prescrito, ao que deve ser feito; a atividade realizada refere-se ao que foi, de fato, executado. De acordo com Barbosa et al. (2009), ao ampliar o conceito de atividade proposto por Léontiev (1978), Clot (2006) passa a contemplar não apenas as ações realizadas e observadas, como também o que não se realizou e não foi, portanto, observado. “Para ele, este último aspecto é tão relevante para a análise da atividade quanto o primeiro, pois o que foi retirado, oculto ou recuado não está ausente, mas tenciona o que foi realizado” (BARBOSA et al., 2009, p. 4).

Dessa forma, a Clínica da Atividade, em sua clara filiação à abordagem sócio-histórica, reconhece que a atividade do trabalho se baseia nas experiências e memórias pessoais e coletivas, envolvendo ainda dimensões subjetivas. Na verdade, segundo Clot (2007 *apud* Dounis et al., 2012), o coletivo, como aspecto social presente em todos os indivíduos, pode ser entendido como um recurso para o desenvolvimento individual.

A linguagem, então, é vista sob três perspectivas: a linguagem *como* trabalho, a linguagem *no* trabalho e a linguagem *sobre* o trabalho. A primeira legitima o próprio trabalho, sendo-lhe inerente, e ocorre, por exemplo, quando o trabalhador (professor) usa a linguagem para gerir o tempo (da aula), para evidenciar a dialogia do discurso (quando se refere aos teóricos ou quando se dirige aos próprios alunos) e para revelar saberes e valores (parte expositiva das aulas) que modelam as relações sociais e possibilitam a cooperação entre os sujeitos (na relação de ensino-aprendizagem).

A linguagem *no* trabalho ocorre em situação de atividade, mas não em função dela, ou seja, não para realizá-la. Ela pode veicular conteúdos de natureza variada, às vezes até externa à atividade executada pelo coletivo. Ocorre, por exemplo, nas conversas de corredor com os

¹⁵¹ Referenciado pela autora como: CLOT, Yves. **La fonction psychologique du travail**. Paris: Presses Universitaires de France, 1999.

¹⁵² Referenciado pela autora como: BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

outros colegas sobre os mais diversos assuntos, não vinculados à instituição (escola) e, da mesma forma que a linguagem *como* trabalho, possibilita a construção de saberes.

Já a linguagem *sobre* o trabalho diz respeito à interpretação do trabalho e procura decifrar a atividade em desenvolvimento. Esse discurso tanto pode ser uma exigência da empresa (no caso, da escola) quanto motivado pela necessidade da equipe de comentar, avaliar, discutir, corrigir, justificar. Portanto, para compreender a validade e pertinência desse discurso, é fundamental levar em conta quem o profere, de onde e em que contexto.

Com relação ao trabalho docente, sabemos que não basta ao professor dominar o programa e os conteúdos temáticos que ensina e conhecer bem seus alunos. Uma série de fatores interferem em seu desempenho, levando-o às vezes a uma tensão resultante da tentativa de “se equilibrar” entre um ensino de qualidade e uma boa (ou, pelo menos, razoável) saúde profissional. Dentre esses fatores, destacamos: saber gerir a aula e seu percurso; mobilizar os conhecimentos de maneira adequada e, para isso, dominar competências; balizar as expectativas e os objetivos prescritos pelas instituições educacionais, adequando-os à realidade que encontra em cada escola e em cada turma; atender a demandas de gestores, coordenadores e pais; atentar para as características e reações dos alunos; preocupar-se com sua formação continuada e “arranjar” tempo (às vezes, inclusive recurso) para investir nela; enfim, levar em conta o sistema de ensino da escola, o educacional como um todo e o contexto sócio-histórico em que ele e seus alunos estão inseridos.

Assim, a atividade do professor não pode ser limitada ao que ele realiza dentro da sala de aula. Brasileiro (2011), citando Machado e Lousada (2010, s/p), explica que essas autoras:

Esquematizam os elementos que constituem a atividade do professor, considerando-a em três polos: professor, objeto de aprendizagem e outrem (todos os sujeitos e instâncias enunciativas envolvidos no contexto), perpassados pelos artefatos/instrumentos (recursos materiais e simbólicos necessários à aplicação da aula). Tais polos encontram-se em interação, influenciando-se mutuamente, e estão inseridos em instâncias superiores, as quais caracterizam o trabalho docente como uma atividade que não se limita à sala de aula, às interações com os alunos (BRASILEIRO, 2011, p. 210).

Levando tudo isso em consideração e tendo livre trânsito tanto na Erem Dom Vital quanto no CAP, pude conhecer o contexto sócio-histórico de ambas as instituições e os discursos que nelas circulavam. Dessa forma, durante o tempo de observação das práticas docentes, observei também a linguagem em seus diversos aspectos: *como* trabalho, no momento das aulas; *no* trabalho, em diversos espaços e tempos extraclasse (durante os intervalos de aula, em sala de professores, corredores, biblioteca, cantina); e *sobre* o trabalho,

especificamente durante as sessões de autoconfrontação simples, que passamos a detalhar no próximo tópico. Minhas observações e análises, como veremos nas Seções 6 e 7, por estarem pautadas em preceitos sociointeracionistas, procuraram sempre considerar o(s) locutor(es), seus interlocutores e o contexto em que estavam inseridos.

5.3.1 As sessões de autoconfrontação simples com os professores colaboradores

Após a observação participante e a edição dos vídeos com os trechos selecionados, agendei quatro sessões de autoconfrontação simples com cada professor, em dia, horário e local escolhidos por eles. Cada sessão durou entre uma hora e meia e duas horas. Previamente, elaborei, para cada professor, um roteiro¹⁵³ de possíveis perguntas, no qual me guiei apenas em parte, já que era nosso objetivo deixar que os professores falassem. Assim, apenas quando não mencionavam o aspecto para o qual a cena havia sido selecionada, eu interferia fazendo alguma pergunta ou comentário provocador.

Quando possível, eu procurava chegar com antecedência ao local das sessões e preparar todo o material antes do/a professor/a chegar. Normalmente, posicionava a câmara não muito afastada de nós — já que ela também era responsável pela captura do áudio —, de forma a filmar a cena centralizada. O computador em que era exibido o vídeo ficava entre mim e o/a professor/a colaborador/a, de frente para a câmara, enquanto nós dois ficávamos frente a frente e de lado para a câmara. Nessas sessões, além da câmara descrita anteriormente, usei equipamentos próprios: meu computador pessoal (um laptop Lenovo Yoga 2 13) e uma caixa de som (Sony modelo nº SRS-BTM8, com wireless speaker system) acoplada nele para amplificar o áudio do vídeo exibido. Essas estratégias facilitaram a posterior leitura dos dados, já que permitiram relacionar, durante as análises, as produções verbais dos professores nas sessões de autoconfrontação simples com os episódios das aulas sobre os quais teciam comentários.

Nas primeiras sessões com cada professor, dei algumas explicações sobre o funcionamento do processo e procurei deixá-los à vontade para pausar o vídeo e fazer comentários quando julgassem necessário. Nas sessões posteriores, acostumados com o processo, ambos se mostraram confortáveis, abertos e francos ao fazerem suas intervenções. Mais do que simples método de geração de dados, essas sessões se revelaram uma importante ferramenta de reflexão sobre a prática docente, uma vez que os professores colaboradores

¹⁵³ Apêndices 9 e 10.

puderam recriar e ressignificar a situação de trabalho na sala de aula e nós pudemos compreender por que eles agiram da forma que agiram ao trabalhar os CL.

A tabela abaixo detalha os dias, a duração e os locais das sessões de autoconfrontação simples com a professora Pâmela. Importante relatar a insegurança que senti no começo por medo de que ela desistisse do processo, já que, por motivos pessoais, cancelou duas vezes a primeira sessão (nos dias 09/05/16 e 16/05/16). No entanto, conforme prometido, a professora compareceu às demais sessões disposta a colaborar com a pesquisa. Ainda tivemos que adiar um encontro um por falta de energia na escola.

Tabela 03 – Sessões de autoconfrontação simples com a professora Pâmela

Sessão	Data	Horário ¹⁵⁴	Local
1	19/05/16	15:30 – 17:00	Casa da professora Pâmela
2	23/05/16	16:00 – 17:40	Erem Dom Vital
3	06/06/16	16:00 – 17:20	Erem Dom Vital
4	17/06/16	15:30 – 16:20	Casa da professora Pâmela

Fonte: elaborada pela autora

A seguir, a Tabela 04 indica os mesmos dados referente às sessões de autoconfrontação simples com o professor Nicolas. No caso dele, uma sessão não ocorreu por esquecimento do docente, já que havíamos agendado com bastante antecedência e não voltamos a nos comunicar até a data marcada, e outra teve que ser adiada por conta de falecimento de um professor do CAp.

Tabela 04 – Sessões de autoconfrontação simples com o professor Nicolas

Sessão	Data	Horário	Local
1	22/06/16	13:30 – 15:00	CAp
2	05/07/16	09:00 – 10:30	Biblioteca Pública do Estado de Pernambuco (BPE)
3	11/07/16	09:00 – 11:00	CAp
4	12/07/16	14:00 – 16:00	CAp

Fonte: elaborada pela autora

¹⁵⁴ Os minutos foram aproximados tanto na Tabela 03 quanto na Tabela 04.

5.4 AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

De acordo com o referencial teórico e a epistemologia prática que acabamos de explorar, definimos nossas categorias de análise procurando dar conta tanto das ressignificações sobre os CL ou a AL que os professores realizaram durante as sessões de autoconfrontação simples quanto da análise das aulas a que assistimos.

Assim, com relação ao *trabalho interpretado*, apoiando-nos nas transcrições das sessões de autoconfrontação simples, identificamos cinco categorias: (1) ressignificações atribuídas às necessidades de aprendizagem, (2) ressignificações atribuídas à realidade da sala de aula, (3) ressignificações atribuídas ao planejamento, (4) ressignificações atribuídas ao atendimento da perspectiva sociointeracionista e (5) ressignificações atribuídas à avaliação da própria prática docente. No primeiro caso, os professores atribuíram suas decisões, estratégias e atitudes enquanto ensinavam CL ao que consideravam que eram as necessidades de aprendizagem dos seus alunos e, por isso, adotavam procedimentos para facilitar-lhes essa aprendizagem. No segundo caso, atribuíram a condições da escola, perfil dos alunos, tempo de aula, interrupções não planejadas, etc. No terceiro, a orientações oficiais ou ao planejamento pessoal previamente construído. No quarto, os professores justificaram suas atitudes baseados na tentativa de se aproximar das práticas sociais de referência dos alunos e da abordagem pragmático-discursiva dos CL, atentando aos critérios do que seria trabalhar sob a perspectiva da AL. Finalmente a quinta categoria refere-se à avaliação explícita que fizeram de suas decisões, estratégias e atitudes enquanto ensinavam CL; por um lado, apontando pontos positivos de sua prática e dizendo como costumam agir para pontuar questões relacionadas ao conteúdo selecionado ou a procedimentos de ensino; ou, por outro, reconhecendo que sua prática docente poderia ter sido mais eficaz se procedessem de outra forma.

Importante esclarecer que a diferença entre a primeira e a quinta categoria recai, principalmente, no foco da argumentação desenvolvida pelo/a professor/a colaborador/a: se no aluno e seu processo de aprendizagem ou se nele/a mesmo/a e no processo de ensino. Assim, quando justificava suas decisões, atitudes e estratégias argumentando na direção do aluno, de suas necessidades de aprendizagem e nos procedimentos que tomava para facilitar essa aprendizagem, a ressignificação foi classificada como atribuída às necessidades de aprendizagem dos alunos. Já quando o argumento tendia mais para o/a próprio/a docente, seus costumes e práticas ao ensinar, a ressignificação foi classificada como atribuída à avaliação da própria prática docente.

Após a análise dessas categorias e usando como base a observação participante, as anotações do diário de campo e os vídeos usados nas sessões de autoconfrontação, sentimos a necessidade de classificar os *trabalhos realizado e real*, a fim de verificarmos se a perspectiva da AL está, de fato, ganhando espaço nas aulas de LP. Dessa forma, definimos três categorias: (1) trabalho realizado/real sob a perspectiva da AL, (2) trabalho realizado/real parcialmente apoiado na perspectiva da AL e (3) trabalho realizado/real sob a perspectiva da GT. Nesse sentido, para uma prática docente ser considerada sob a perspectiva da AL, nos baseamos principalmente em Geraldi ([1984] 2011) e Bezerra e Reinaldo (2013) e usamos os seguintes critérios: (a) concepção da língua como interação (perspectiva discursiva); (b) total integração entre os eixos, ou seja, surgimento da reflexão sobre os CL a partir da produção e leitura de textos; (c) indução como procedimento metodológico (atividades epilinguísticas); (d) estudo de dados heterogêneos da língua; (e) observação desses dados (microunidades) nos textos (macrounidades); e (f) sistematização da análise como resultado da observação feita, por meio de atividades metalinguísticas.

Quanto ao *trabalho prescrito*, apenas lançamos mão dele na análise quando as ressignificações dos professores fizeram alguma referência aos documentos orientadores — a Base Curricular Comum para as Redes Públicas do Estado de Pernambuco (BCC-PE) e a Matriz Curricular do Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco (Saepe), no caso da professora Pâmela¹⁵⁵; e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)¹⁵⁶, no caso do professor Nicolas, além do Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) do CAp — ou a instâncias superiores que julgamos estarem diretamente influenciadas por esses documentos.

Nas próximas seções, essas categorias ficarão mais claras quando formos analisar as práticas da professora Pâmela (Seção 6) e do professor Nicolas (Seção 7).

¹⁵⁵ As Orientações Teórico-Metodológicas (OTM-PE) apenas foram citadas pela professora Pâmela durante a conversa preliminar. Enquanto observávamos sua prática e, depois, nas sessões de autoconfrontação simples, ela não fez mais referência a esse documento, demonstrando de fato não se basear nele para tomar decisões e agir didaticamente. Por isso, as OTM-PE não foram usadas na nossa análise.

¹⁵⁶ Na Seção 7, daremos as devidas explicações de por que usamos os PCN (1997, 1998, 2000, 2002), e não as OCEM (2006).

“Enquanto nos pretendermos educadores inquietos, que não deixam de refletir sobre o fazer, não podemos contar com o empirismo e o acaso das experiências individuais. Porque o saber de um é dele e de todos ao mesmo tempo e precisa estar em permanente processo de elaboração”

Lívia Suassuna

6 A PRÁTICA DA PROFESSORA PÂMELA

Tendo em vista nosso objetivo específico de identificar quais autores e conceitos de teorias da perspectiva sociointeracionista são conhecidos e/ou usados pela professora Pâmela, fizemos algumas perguntas no sentido de buscar essas respostas durante a conversa preliminar, além de, posteriormente, consultarmos os documentos oficiais orientadores citados por ela a fim de conhecer as características do trabalho prescrito para a Erem Dom Vital.

Na conversa preliminar, a professora Pâmela afirmou seguir a concepção sociointeracionista da linguagem, realizando um trabalho com os CL, sempre que possível, baseado no texto. No entanto, ressaltou que, em alguns momentos, não era “tão produtivo” partir do texto e que ela não se melindrava em ter que recorrer, às vezes, a exercícios estruturais para dar conta de alguns conteúdos. Sobre o entendimento do que era AL, a professora demonstrou conhecer alguns de seus princípios quando afirmou que não fazia uma “divisão estanque” dos eixos didáticos de ensino e que sabia da importância de partir do texto, além, claro, de ter se autoafirmado como sociointeracionista. Quanto aos autores que seguem essa perspectiva, em seu discurso surgiram, naturalmente, os nomes de Geraldí, Antunes e Suassuna.

Quando questionada sobre os documentos que orientavam sua prática, a professora Pâmela citou a Base Curricular Comum para as Redes Públicas do Estado de Pernambuco (BCC-PE) e as Orientações Teórico-Metodológicas (OTM-PE). Sobre o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Erem Dom Vital¹⁵⁷, quando questionada, ela se limitou a afirmar que ele se baseava nesses dois documentos do Estado e que não sabia como estava seu processo de atualização.

Além disso, na conversa preliminar, surgiram algumas queixas relacionadas à carga horária excessiva de trabalho (como já mencionamos, a professora Pâmela também dá aulas em uma escola da rede pública municipal de ensino, acumulando as três turmas do EM na Dom Vital com mais três turmas do EF na rede municipal), à baixa remuneração e à falta de recursos didáticos em sala de aula.

¹⁵⁷ Durante todo o tempo em que estive fazendo a pesquisa de campo na Erem Dom Vital e mesmo em visitas posteriores, tentei sem sucesso ter acesso a esse PPP.

Durante o tempo em que estivemos na Erem Dom Vital, foi possível perceber que a professora mantinha uma boa relação com seus gestores, colegas e alunos. Apesar de trabalhar há pouco tempo na escola (apenas três anos), desfrutava do respeito e da compreensão da diretora, que procurava ser tolerante com seus horários, de forma a negociá-los no início do ano e aceitar as justificativas de suas eventuais ausências em cursos de formação continuada. Foi a diretora quem me indicou conversar com a professora Pâmela porque, além de ela possuir o perfil que eu desejava (tinha mestrado e especialização), era bastante querida pelos alunos e, reconhecidamente, desempenhava um bom trabalho com a LP tanto na escola municipal quanto na Erem Dom Vital. A coordenadora também demonstrou gostar bastante da professora e, sempre que possível, procurava atender a suas demandas.

Como já dissemos, após a aplicação do questionário, solicitamos que a professora Pâmela indicasse uma turma para que acompanhássemos as suas aulas. Ela nos indicou o 2º ano A por considerar que era a “melhor turma” com que estava trabalhando na escola no ano de 2016, com a maioria dos alunos interessados nos conteúdos, participativos nas atividades propostas e proativos ao sugerir encaminhamentos¹⁵⁸.

6.1 CONTEXTUALIZANDO A EREM DOM VITAL E O 2º ANO A

A Escola de Referência no Ensino Médio Dom Vital está localizada na Estrada do Arraial s/n - Casa Amarela, Recife/PE. Foi inaugurada em 1956 para atender às comunidades de Casa Amarela, Alto do Mandu, Vasco da Gama e Guabiraba. Em 2013, passou a ser uma Erem em sistema semi-integral de ensino, no qual os alunos do EM têm aula todos os dias pela manhã (das 7:30 às 12:00) e, por três dias da semana, também no período da tarde (das 13:00 às 17:30).

É uma escola ampla, mas com uma estrutura física que pode ser considerada em um nível mediano. Possui salas de aula com ventiladores de teto e televisão nem sempre funcionando; uma biblioteca relativamente pequena¹⁵⁹; sala de professores ampla e com ar-

¹⁵⁸ Na sessão de autoconfrontação 2, a professora Pâmela comentou: “Essa turma é uma turma diferenciada em termos no, na escola toda, e olhe que você vê que eles têm dificuldade! Ora eles tão mais adiantados, ora não estão. Se chegar lá embaixo tem, ((o nome da diretora)) colocou os melhores, os destaques do bimestre, até uma forma de instigá-los, perto do banheiro ali, então, assim, tem o nome de, sei lá, mais de 18 dessa sala. Então, assim, é uma sala que, em todas as disciplinas, que tem um empenho grande, entendeu? E, assim, é: por isso que eu escolhi também que você observasse essa sala porque eu até lhe disse ‘os terceiros anos são, é uma sala numerosa’, é uma sala que você vai ter dificuldade de acompanhar, né?”. Na época que me indicou essa turma, a professora também justificou por que não escolheu um 3º ano atribuindo esse fato à predominância de conteúdo voltado à literatura para os concluintes do EM.

¹⁵⁹ A professora Pâmela, por exemplo, não leva seus alunos do 3º ano do EM para lá porque são turmas maiores que as do 2º ano e o espaço não comporta tanta gente.

condicionado; laboratório de química; uma quadra de areia descoberta; além de salas administrativas (secretaria, diretoria e almoxarifado). Quanto aos recursos didáticos, a Dom Vital possui vinte equipamentos de *data show* (desses, somente três são para o uso de todos os professores, dos quais apenas um se encontrava funcionando enquanto estive fazendo a observação participante); e três máquinas impressoras/copiadoras que se encontravam quebradas, por isso a professora Pâmela tinha que imprimir ela própria suas fichas.

Além das disciplinas regulares, os alunos e membros das comunidades próximas podem ter aulas gratuitas de inglês, espanhol ou francês no Núcleo de Estudos de Línguas Dom Vital. Até 2015, os alunos também dispunham de oficinas opcionais de teatro, música e dança. Contudo, em 2016, essas oficinas deixaram de ser oferecidas por falta de repasse de verbas do Governo do Estado.

Atualmente, a escola possui 480 alunos do EM matriculados, com turmas de até 45 estudantes. O 2º ano A possui 36 alunos matriculados, na faixa etária entre 16 e 18 anos. No entanto, raramente estavam todos em sala, pois muitos só iam à escola pela manhã, e a maioria das aulas da professora Pâmela eram à tarde.

Como apontado pela professora, realmente era uma turma, em sua maioria, bastante participativa, que realizava as atividades propostas com entusiasmo, gostava de relatar suas experiências pessoais e perguntava bastante durante as explicações. Além disso, chegava a propor atividades e solicitar, por exemplo, idas à biblioteca. Também era uma turma bem entrosada e bastante solícita entre si. Chamou a atenção a forma como vários alunos ajudavam a uma aluna especial, reservando sempre um espaço na primeira fileira para sua cadeira de rodas, copiando alguns exercícios quando ela faltava ou tinha dificuldade em ler o quadro e recolhendo seus livros e cadernos sempre que a aula terminava. A conversa paralela e a distração de alguns (principalmente, com o uso do celular) também ficaram evidentes, mas nada considerado fora do normal para uma turma de adolescentes.

6.2 O TRABALHO INTERPRETADO: AS RESSIGNIFICAÇÕES DA PROFESSORA PÂMELA

Com a finalidade de atender ao nosso objetivo específico de analisar se há e quais são as ressignificações sobre o fazer docente que a professora Pâmela realizou, nesta subseção identificamos, a cada sessão de autoconfrontação simples, as ressignificações feitas por ela

enquanto analisava sua prática voltada para o ensino dos CL. Dentre elas, destacamos, no mínimo, uma de cada categoria¹⁶⁰ para ilustrar como ocorreram e suas principais características. Elaboramos também um quadro ilustrativo para dar uma visão geral de como as ressignificações apareceram a cada sessão.

Nas transcrições que se seguem, seguimos as normas indicadas por Dionisio (2001)¹⁶¹ e usamos as seguintes siglas para identificar os falantes: P para pesquisadora e PP para professora Pâmela. Os trechos realçados de negrito foram usados para facilitar a leitura e o acompanhamento da análise que se segue a cada exemplo.

6.2.1 Primeira sessão de autoconfrontação simples

Na sessão 1 — ocorrida em 19/05/16, das 15:30 às 17:00, na casa da professora Pâmela —, senti a necessidade de dar alguns esclarecimentos acerca da metodologia antes de iniciar a exibição do vídeo.

Exemplo 01: abertura da sessão 1

- 1 **P:** Então é:: como eu te falei, eu fiz uma edição bem primária, assim... e a intenção aqui é que a
- 2 gente vá assistindo e **você vá falando espontaneamente** quando você achar que quer, que deve
- 3 interromper. É:: o que é que eu quero, assim, no “geralção”? **Que você observe quais eram os**
- 4 **seus objetivos naquelas aulas, se você conseguiu cumprir esses objetivos de**
- 5 **aprendizagem... se você, se aquela aula ocorreu de acordo com o planejado... se alguma**
- 6 **coisa você teve que adaptar no decorrer da aula e por quê ... quando você teve que**
- 7 **adaptar... É basi / basicamente isso, tá? Então, eu tenho aqui um roteiro de algumas**
- 8 **perguntas que não necessariamente eu vou fazer todas,** mas é só porque... se você não falar,
- 9 que eu acredito que vá falar espontaneamente, aí eu vou provocando, tá?
- 10 **PP:** Certo.

Esses esclarecimentos foram importantes no sentido de deixá-la à vontade para fazer seus comentários quando sentisse necessidade, ou seja, para provocá-la a falar espontaneamente (linha 2), além de esclarecê-la sobre quais eram os nossos objetivos: ao analisar sua prática (decisões, estratégias e atitudes), comentar sobre seus objetivos, se conseguiu atingi-los ou não na aula em análise, seu planejamento e possíveis adaptações com os motivos que a levaram a isso (linhas 3 a 6). Como esperado, a professora Pâmela compreendeu bem nossa proposta e, apenas em poucos momentos, tivemos que recorrer ao

¹⁶⁰ As transcrições com trechos de fala das outras ocorrências e a respectiva contextualização em que aparecem encontram-se nos Apêndices 1, 2, 3 e 4, sendo um para cada sessão de autoconfrontação simples.

¹⁶¹ Conferir quadro com essas normas no Anexo 38.

nosso roteiro de perguntas¹⁶² (linhas 7 e 8) para provocá-la a falar sobre alguma questão pontual para a qual o trecho do vídeo em questão havia sido selecionado.

A seguir, apresentamos um quadro com o quantitativo de cada categoria de ressignificação presente na primeira sessão de autoconfrontação simples para termos ideia de como a professora Pâmela ressignificou sua prática docente voltada aos CL ou à AL.

Quadro 02: Ressignificações da professora Pâmela na sessão 1

Ressignificação	Nº de ocorrências¹⁶³
Atribuída às necessidades de aprendizagem (julgamento emitido sobre as necessidades de aprendizagem dos alunos e adoção de procedimentos para facilitar-lhes essa aprendizagem)	9
Atribuída à realidade da sala de aula (condições da escola, perfil dos alunos, tempo de aula, interrupções não planejadas)	8
Atribuída ao planejamento (orientações oficiais ou planejamento pessoal)	3
Atribuída ao atendimento da perspectiva sociointeracionista (tentativa de se aproximar das práticas sociais de referência dos alunos e abordagem pragmático-discursiva dos CL)	3
Atribuída à avaliação da própria prática docente (avaliação explícita da própria prática, com apontamento de pontos positivos ou reconhecimento de que poderia ter sido mais eficaz se procedesse de outra forma)	1
TOTAL:	24

Fonte: elaborada pela autora

Nesta primeira sessão de autoconfrontação simples, identificamos nove ocorrências de **ressignificações atribuídas às necessidades de aprendizagem** dos alunos, nas quais a professora explica que: as demandas reais dos alunos, às vezes, contrariam o planejamento; a seleção das regras para o ensino da vírgula obedeceu ao critério de maior ocorrência nos usos; o trabalho em dupla favorece os alunos, que interagem entre si, sentem-se mais seguros e evoluem mais; a prática de cópia no caderno é mais um momento de estudo, favorecendo a aprendizagem; sentiu necessidade de mostrar que o adjetivo tinha uma “função diferente” no texto trabalhado; os alunos precisam ampliar o vocabulário; a aprendizagem sobre o Novo Acordo Ortográfico seria um bônus porque faz parte da “realidade dos alunos”.

¹⁶² Apêndice 9.

¹⁶³ Consultar o Apêndice 1 para ver as ocorrências não comentadas nesta análise.

Após uma exposição teórica sobre o assunto variedades linguísticas (VL), a professora solicitou que os alunos apresentassem, em grupos de quatro ou cinco, um trabalho sobre o tema, deixando-os livres para definir o formato (gênero) da apresentação. A maioria dos alunos fez uma exposição teórica com exemplos colocados em cartazes¹⁶⁴, abordando os tipos: VL geográfica ou regional, histórica, de faixa etária, gírias, etc. No entanto, uma equipe criou um esquete (pequena peça teatral) para apresentar gírias do Brasil. Ao final da apresentação, uma aluna questionou se a professora queria que o seu grupo também entregasse um cartaz, ao que Pâmela respondeu afirmativamente. Questionei-lhe então, nesta primeira sessão, por que tomou essa decisão. A seguir, a sua resposta:

Exemplo 02: ressignificação atribuída às necessidades de aprendizagem

- 1 **PP:** Eu pensei no escrito pra eles força / **sistematizarem o que eles tinham aprendido na**
- 2 **oralidade.** Porque o que é que acontece? A: **essa questão de:: de eles escreverem, eles**
- 3 **procuram refletir mais sobre o que eles trabalharam**, né? Então, assim, a partir do momento
- 4 que eles ficam só **na oralidade, eles podem ter só copiado, eles podem ter só improvisado.**
- 5 Então, a partir do momento que ele vai passar pro papel... independe se são um, dois, três
- 6 alunos... eles vão refletir sobre aquilo que eles construíram, **o não... não sei.** Mas, assim, **pelo**
- 7 **menos, eles vão ter esse tempo de poderem...** entendeu?
- 8 **P:** Certo.
- 9 **PP:** É:: **adiantarem mais.**

Por esse comentário, podemos inferir que a professora Pâmela considera que, em gêneros escritos, ocorre uma sistematização (linha 1) da aprendizagem e uma reflexão (linha 3) sobre ela. Ao passo que os gêneros orais são tomados como o espaço da cópia ou do imprevisto (linha 4). Essa convicção da professora aponta para uma maior valorização da escrita no espaço social em detrimento da modalidade oral, o que é reproduzido e reforçado na escola.

Interessante também é observarmos a insegurança que a própria professora apresenta com relação a essa consideração, quando titubeia sobre a efetiva reflexão dos alunos ao escreverem seu esquete em uma cartolina: “ou não... não sei”, na linha 6. Essa hesitação sugere que a professora não tem segurança sobre como se dá o processo de aprendizagem de seus alunos. De qualquer forma, ocorre aqui uma ressignificação dos CL atribuída às necessidades (ou ao que ela entende enquanto necessidades) dos alunos. No entanto, por demonstrar insegurança, essa ressignificação acaba se centrando mais no fator tempo do que propriamente na modalidade da língua usada no trabalho, já que a professora afirma que, ao

¹⁶⁴ Algumas fotos desses cartazes e detalhes deles encontram-se no Anexo 35.

escreverem o esquete, os alunos “pelo menos” (linha 6) terão mais tempo para refletir sobre o que produziram (linhas 7 e 9).

Quanto às **ressignificações atribuídas à realidade da sala de aula**, identificamos oito ocorrências, das quais três foram atribuídas ao fator tempo, duas às condições da escola pública, uma ao cansaço dos alunos e dela (porque suas aulas se concentram à tarde, depois de um dia inteiro de atividades) e duas ao perfil de seus alunos. Nesta análise, iremos destacar os dois exemplos deste último caso porque julgamos que o primeiro deles esclarece sobre a natureza da categoria e o segundo apresenta uma relação estreita com nosso objeto de estudo. Passemos, portanto, a eles.

Enquanto falava sobre os objetivos de aprendizagem visados no primeiro bimestre — “tentar puxar dos alunos, instigá-los, né?, é:: lançar o desafio pra eles tentarem refletir um pouco mais sobre qual era a importância da LP, né? Qua/qual é, vamos dizer assim... o objetivo de um texto... objeti/ a função dele dentro de uma sociedade. Será que era importante pra o aluno perceber que ele não está apenas lendo, mas ele tá interpretando, ele tá refletindo?” — e se os teria atingido ou não, a professora Pâmela faz a seguinte avaliação:

Exemplo 03: ressignificação atribuída à realidade da sala de aula

- 1 **PP:** Então, na realidade, assim... o que acontece é que, às vezes, **os alunos, eles ficam um**
- 2 **pouco soltos**. Eles ficam sem saber: “esse texto é um texto? É pra quê?”, né? “Qual o objetivo
- 3 dele?”. Então eu acho que, na realidade, NISSO eu consegui assim... **eu posso não ter**
- 4 **conseguido 100%**, porque, **numa sala heterogênea**, a gente sabe que sempre... nem todos
- 5 conseguem... até::: muitas vezes, **não por conta, assim, de um, de qualquer professor**, mas, às
- 6 vezes, **a questão do interesse do aluno**. Eu acho que, às vezes, assim, **tem alunos que ficam**
- 7 **muito dispersos... até pela questão, assim, da idade. O jovem, ele é muito inquieto, muito**
- 8 **hiperativo** às vezes, às vezes a gente, eu acho que muitas, muitas aulas, a gente tem que parar,
- 9 pedir, **a questão da disciplina**. Então, assim, eu acho que isso atrapalha muito.
- 10 Mhm.
- 11 **PP:** Se a gente não tivesse esse problema... e até por quê? Porque eu tentava, é:: fazer uns 15 ou
- 12 20 minutos de:: da, da par/ da parte de teoria e, depois, eu tentava colocar mais atividades.
- 13 Porque **eu acho que, colocando mais atividades, eles ficam menos dispersos**.

Ao avaliar que atingiu apenas em parte, ou seja, não 100% (linha 3) sua meta relativa à identificação das funções e dos objetivos de um texto — a importância do contexto para a compreensão dos fenômenos linguísticos, tão amplamente defendida por Antunes (2014), entre outros autores —, a professora Pâmela atribui o insucesso da “outra parte” à realidade da sala de aula, mais especificamente ao perfil de seus alunos, quando afirma que eles “ficam um pouco soltos” (linhas 1 e 2), que se trata de uma turma “heterogênea” (linha 4), que eles não se interessam pelas aulas (linhas 5 e 6), que são jovens dispersos, inquietos e hiperativos

(linhas 6 e 7) ou quando, nas linhas 8 e 9, chama a atenção para a questão da (in)disciplina da turma, apesar de a ter escolhido para esta pesquisa por ser “a melhor”.

Além da culpabilização do aluno ressaltada por Geraldí (2015) e Antunes (2014), conforme demonstramos na Seção 3, é interessante observarmos também nesse exemplo que, na linha 5, ela se exime da responsabilidade sobre o insucesso em alguns casos referindo-se à coletividade em que está inserida: “não por conta de qualquer professor”, o que demonstra que, mesmo inconscientemente, toma o coletivo como aspecto social presente em todos os indivíduos, conforme defendem o ISD e a Clínica da Atividade.

Ainda nesse exemplo, vale a pena chamar a atenção também para a estratégia que a professora Pâmela afirma costumar usar a fim de lidar com o perfil de seus alunos acima traçado: ela passa mais atividades porque acredita que, assim, eles ficam menos dispersos (linha 13). Dessa forma, sugere usar a “ocupação” do aluno como uma forma de manter a disciplina em sala.

O outro exemplo dessa categoria, este mais estreitamente relacionado ao nosso objeto de estudo, ocorreu quando a professora usou a expressão AL para falar do seu trabalho sobre reflexões linguísticas com base em textos literários. Questionei-lhe, então, qual termo ela achava mais adequado usar para caracterizar a sua prática, se *análise linguística* ou *gramática*, já que, na conversa preliminar havia falado em AL, mas nas aulas só usou o termo *gramática*. Para responder a essa pergunta, a professora justificou o uso da expressão *gramática* com seus alunos por meio de uma resignificação atribuída ao perfil deles, como mostramos a seguir.

Exemplo 04: resignificação atribuída à realidade da sala de aula

1 **PP:** Na realidade, o que eu falava pra eles... até porque **eu acho que não entra muito na**
 2 **cabeça deles**, assim, essa questão desse termo ANÁLISE LINGUÍSTICA. Então, eu fico
 3 tentando, vamos dizer assim, **trabalhar um termo que eles tentem entender como se fosse**
 4 **usando um sinônimo**. Então eu sempre digo “ó, minha gente, vamo analisar esse texto! Quais
 5 são as inferências que vocês podem fazer?”. Então, na realidade, **eu uso artefatos, eu uso**
 6 **subentendidos, né?, algumas inferências**... Porque, assim, nós sabemos que a nossa área é
 7 uma área, vamos dizer assim, bem aprofundada e, **se a gente usa termos muito técnicos, eles**
 8 **não vão conseguir é:: vamos dizer assim, acompanhar o processo**.

Podemos perceber que a professora Pâmela infere que seus alunos não teriam condições de entender o termo AL, pois não entraria “muito na cabeça deles” (linhas 1 e 2). Para ela, trata-se de um termo demasiado técnico (linha 7). Por isso, em vez de esclarecer e discutir com eles sobre as mudanças que a metodologia da AL propõe no ensino de LP, ela prefere continuar usando o termo *gramática* “como se fosse usando um sinônimo” (linhas 3 e

4), embora afirme fazer AL na prática. Ao dizer que usa “artefatos”, “subentendidos” e “inferências” (linhas 5 e 6), ela ainda opera um reforço da natureza das estratégias utilizadas na tentativa de evitar termos técnicos.

No que se refere às **ressignificações atribuídas ao planejamento**, identificamos três ocorrências, das quais duas são atribuídas às exigências do Governo do Estado, mais especificamente aos documentos orientadores, como o exemplo 05 analisado abaixo, e uma à Norma Gramatical Brasileira (NGB), documento um pouco ultrapassado por não acompanhar as discussões linguísticas acerca da perspectiva sociointeracionista da linguagem, ao qual nos referimos na Seção 2.

Vamos ao exemplo. Quando questionada com base em quais instrumentos definiu os objetivos de aprendizagem dos CL para o primeiro bimestre, a professora Pâmela respondeu da seguinte forma:

Exemplo 05: ressignificação atribuída ao planejamento

- 1 **PP:** Na realidade, assim, geralmente quando eu vou, é:: sempre preparar uma aula, **eu sempre**
- 2 **sigo o cronograma, né? O cronograma::ma, o:: a questão da, da BCC e também... eu tenho**
- 3 **um, um caderno aí, depois eu posso te mostrar**¹⁶⁵... Eu sempre sigo o que o programa
- 4 integral, ele pede, é:: A gente não tem como, às vezes, a gente não tem como dar todo o assunto,
- 5 mas eu **procuro pincelar os principais e ir fazendo uma CADEIA, não uma sequência**
- 6 **didática propriamente dito, dita...** mas, assim, é uma cadeia de ideias, né?, vamos dizer assim,
- 7 que possam um assunto tá inter-relacionado com outro, né?
- 8 **P:** Certo.
- 9 **PP:** Então, **por exemplo, se você vai trabalhar a vírgula, não pode trabalhar a vírgula só**
- 10 **isolada, mas como é que a vírgula tá dentro do texto**, né? Então, assim, como é que, num
- 11 texto de literatura a gente pode fazer?

A professora fala em “cronograma”, na linha 2, quando, na realidade, está se referindo à BCC (PERNAMBUCO, 2008). No entanto, a BBC-PE não chega a definir um cronograma para a abordagem dos conteúdos, pelo contrário: fala em flexibilidade na organização curricular e se restringe a dar alguns princípios norteadores para o desenvolvimento de saberes e competências. É a própria professora Pâmela quem, ao interpretar o texto desse documento orientador, o ressignifica e elabora um cronograma/planejamento próprio, prevendo o tempo necessário para a abordagem de cada conteúdo. Quanto ao caderno de planos de aula (Anexo 36) ao qual ela se refere na linha 3, verificamos se tratar, na realidade, de recortes da Matriz Curricular do Saepe, com alguns poucos grifos e anotações dos eixos a

¹⁶⁵ As fotos desse caderno, em que constam os planos de aula da professora Pâmela, encontram-se no Anexo 36. Como a resolução de algumas imagens não ficaram boas, colocamos a foto do caderno e o respectivo texto original da Matriz Curricular do Saepe, do qual ela faz uma seleção para colagem.

que se referem cada tabela colada no caderno: “oralidade”, “letramento literário”¹⁶⁶, “escrita” e “leitura”. Este documento do Governo do Estado, sim, prevê alguns conteúdos a serem trabalhados por bimestre.

Analisando o exemplo 05, podemos verificar ainda que a professora faz outra ressignificação do programa integral quando afirma que o transforma em uma pincelada em cadeia (linha 5). Em outras palavras, ela não trabalha com sequências didáticas propriamente ditas (linhas 5 e 6), mas procede a uma seleção dos principais assuntos previstos nos documentos orientadores e os interliga em “cadeia” de forma peculiar.

Como Pâmela cita diretamente a BCC-PE e, indiretamente, a Matriz Curricular do Saepe, analisaremos brevemente o que cada um desses documentos discorre sobre o assunto vírgula, já que é este o exemplo dado pela própria professora nas linhas 9 e 10. Vejamos primeiro o que diz a BCC-PE no item intitulado *As competências básicas em análise linguística e em reflexão sobre a língua*:

Evidentemente, toda análise linguística deve ser explorada na perspectiva de formar o aluno como leitor e autor de textos orais e escritos. Não têm sentido, portanto, se trabalhadas [as competências] isoladamente, sem referência a um determinado texto, quer literário ou não. Assim, espera-se que o professor, no trabalho com a reflexão sobre a língua, oriente o aluno no desenvolvimento de competências para [entre outras¹⁶⁷]: Refletir sobre a conveniência de se conhecer as regras da norma padrão como forma de se ampliar o domínio de diferentes formas de expressão da língua [...] Analisar o fato de que, além de sujeitar-se a normas internas (gramaticais e lexicais), as línguas também se sujeitam a normas e convenções sociais [...] Analisar os diferentes efeitos de sentido provocados pela alteração da ordem regular das palavras na frase [...] (PERNAMBUCO, 2008, p. 98-101).

Portanto, no que diz respeito à AL ou a reflexões sobre a língua, não consta explicitamente a referência à pontuação. Ela vai aparecer, porém, atrelada às competências básicas em leitura e compreensão de textos — “reconhecer os efeitos de sentido consequente do uso dos sinais de pontuação, notações e outros recursos gráficos” (PERNAMBUCO, 2008, p. 91) — e em produção de textos escritos — “estabelecer a correlação entre o sentido e a intenção do texto e os sinais de pontuação” (idem, p. 96) —, o que demonstra o tratamento inter-relacionado que esse documento dá ao eixo de CL com relação aos demais e a

¹⁶⁶ Diferentemente da orientação adotada nesta dissertação, este documento toma a literatura como um eixo pedagógico de ensino.

¹⁶⁷ Destacamos aqui as competências que estão, de alguma forma, relacionadas ao uso da vírgula no texto literário ou não, já que foi este o exemplo citado pela professora Pâmela.

importância aos efeitos de sentido e à intencionalidade no tratamento da pontuação (e demais assuntos de CL).

Já a Matriz Curricular do Saepe, diferentemente da BCC-PE, sugere alguns conteúdos e as respectivas expectativas de aprendizagem distribuídos por bimestre a cada ano escolar. Há ainda uma divisão pelos “campos ou eixos”: oralidade, leitura, letramento literário e escrita, sendo que em todos eles há uma coluna com o “eixo de análise linguística”, o que já demonstra o tratamento transversal que é dado a esse “eixo”, ou seja, em tese ele deveria ser tratado junto com a oralidade, a leitura, o letramento literário e a escrita.

Para o primeiro bimestre do 2º ano do EM, no eixo da escrita, esse documento prevê como um dos conteúdos “sinais de pontuação e efeitos de sentido” (PERNAMBUCO, s/d), trecho que está, inclusive, grifado no caderno da professora Pâmela. A expectativa de aprendizagem para esse item é “Selecionar sinais de pontuação para produzir efeitos de sentido desejados ao texto (hesitação, intermitência, dúvida)” (PERNAMBUCO, s/d). Portanto, a partir da análise desse documento, podemos proceder a duas observações. A primeira é que a professora fez um recorte dentro de “sinais de pontuação” e escolheu trabalhar com a vírgula, segundo ela “porque a vírgula é o que mais as pessoas têm dificuldade” (conforme exemplo 1 de ressignificações atribuídas ao planejamento no Apêndice 1). A segunda observação é que, diferentemente do que sugere o documento, esse conteúdo não foi explorado de forma articulada com a escrita, daí talvez o porquê de a professora não ter se preocupado com os “efeitos de sentido desejados no texto”. No próximo tópico, em que analisamos os trabalhos realizado e real da professora Pâmela de acordo com os vídeos das aulas e as anotações feitas nos diários de campo, vamos proceder a uma análise sobre suas práticas relacionadas a esses e outros assuntos. Por ora, o que nos interessa são as ressignificações feitas durante as sessões de autoconfrontação simples.

Identificamos o mesmo número de ocorrências (ou seja, três) de **ressignificações atribuídas ao atendimento da perspectiva sociointeracionista**. Quando assistia à correção coletiva que estava fazendo da ficha de exercícios sobre o uso de vírgulas (Anexo 9), a professora elogiou o material, retirado de Cereja (2006 ou 2008, ela não soube precisar), e justificou a sua utilização da seguinte forma:

Exemplo 06: ressignificação atribuída ao atendimento da perspectiva sociointeracionista

- 1 **PP:** Esse, essa atividade que eu deixei pra eles, você tem aí?
- 2 **P:** Tenho.
- 3 **PP:** Pronto. Você observe que **ela não é isolada. Ela tem diálogos**, né? Então, ela, ela é uma
- 4 atividade que eu peguei alguns diálogos, eu acredito que seja de um livro de Cereja, eu gosto

5 muito de trabalhar com Cereja [...] Então, assim, **eu gosto muito de trabalhar com Cereja**
 6 **porque eu acho que ele trabalha essa questão do sociointeracionismo**, entendeu? **Ele não é**
 7 **gramatiqueiro**, ele traz tiras em quadrinhos, **muitos gêneros textuais**, né? Ele, **ele trabalha a**
 8 **questão do discurso, do diá/ do diálogo**. Então, assim, eu acho que fica mais rico.

O exercício em análise pedia que os alunos lessem três diálogos curtos e humorados (entre uma freguesa e um jardineiro, entre um mecânico e um amigo e entre a esposa e o marido), de autoria de Jô Soares e publicados na revista *Veja*, e colocassem vírgulas onde estivesse faltando, além de justificar o seu uso. De acordo com Bezerra e Reinaldo (2013), o LD de Cereja e Cochar se classifica como de *tendência conciliadora* com relação aos estudos linguísticos. Ele adota denominações relacionadas à AL, mas ora aborda temas da GT, ora os explora acompanhados de tópicos da linguística de texto e/ou estudos de sentido, com exercícios que oscilam entre uma e outra perspectiva. O exercício passado em ficha pela professora Pâmela está mais próximo de um exercício da GT por não relacionar o uso da vírgula aos sentidos construídos nos textos e por solicitar justificativas estruturais. Apesar disso, ela considera que Cereja “não é gramatiqueiro” (linhas 6 e 7), expressão usada em tom pejorativo.

A professora considera que trabalhar com Cereja, independentemente do exercício que o autor proponha, é uma forma de trabalhar a questão do sociointeracionismo (linha 6) e ainda relaciona essa perspectiva ao uso do diálogo (linhas 3 e 8) e de muitos gêneros textuais (linha 7). Percebemos, portanto, que, para justificar a utilização de um material didático, a professora opera com uma resignificação atribuída ao atendimento da perspectiva sociointeracionista.

Por fim, nessa primeira sessão, apareceu uma única **ressignificação atribuída à avaliação da própria prática docente**, o que pode sugerir que a professora ainda não estava à vontade com o procedimento da autoconfrontação. Quando comentava sobre o tempo que passou falando do adjetivo em uma aula cujo planejamento era trabalhar a vírgula, Pâmela comentou:

Exemplo 07: resignificação atribuída à avaliação da própria prática docente

1 **PP:** Quando a gente tenta sempre ficar perguntando, questionando, incentivando, né?
 2 Mesmo que não tenha sido o assunto de vírgula, né? Mesmo que eu tenha dado essa parada... e
 3 **demorou um bom tempo aí, que eu percebi isso tudinho... Mas que eu não vi sendo um**
 4 **problema do outro mundo até porque eu acho que somatizou (sic), né? Mas, assim, eu acho**
 5 **que cansa muito ((rindo))... por isso que eu tava, eu, eu cheguei um tempo a ficar bastante**
 6 **rouca, não especificamente dessas ((aulas)), né? Mas, assim, porque, assim, eu tento sempre tá**
 7 **puxando do aluno, agora isso também me cansa.**

Por esse trecho, podemos perceber que ela atribui uma avaliação, em parte, negativa e, em parte, positiva ao tempo que passou explicando sobre um assunto não planejado, o adjetivo. O aspecto negativo fica evidente, na linha 3, quando fala que percebeu que demorou “um bom tempo” nisso e, nas linhas 4 e 5, quando fala que isso cansa muito. Por outro lado, a professora parece julgar sua atitude de forma positiva por ter aproveitado a oportunidade que o exercício lhe trouxe quando, nas linhas 3 e 4, diz que não viu exatamente um “problema de outro mundo” nessa escolha até porque ela somou à aprendizagem dos alunos, que nem sempre conseguem fazer um elo entre os assuntos estudados.

Além disso, há uma avaliação explicitamente positiva de sua prática tanto na linha 1, quando ela afirma que “a gente tenta sempre ficar perguntando, questionando, incentivando” os alunos, quanto nas linhas 6 e 7, quando opera um reforço nesse sentido ao afirmar que está “sempre puxando do aluno”, embora isso canse.

6.2.2 Segunda sessão de autoconfrontação simples

Na segunda sessão de autoconfrontação simples — ocorrida no dia 23/05/16, das 16:00 às 17:40, na Erem Dom Vital —, identificamos um número maior de ressignificações realizadas pela professora Pâmela em comparação à primeira sessão (nesta, foram 40 no total, contra 24 da primeira), conforme demonstra o Quadro 03. Tal fato pode ser atribuído a um maior relaxamento e aceitação do processo da autoconfrontação simples, uma vez que a insegurança perante a novidade já havia sido superada no primeiro encontro. De fato, a professora se mostrou bastante à vontade a partir desta segunda sessão, tomando ela mesma a iniciativa de pausar o vídeo para tecer comentários diversas vezes.

Quadro 03: Ressignificações da professora Pâmela na sessão 2

Ressignificação	Nº de ocorrências¹⁶⁸
Atribuída às necessidades de aprendizagem (julgamento emitido sobre as necessidades de aprendizagem dos alunos e adoção de procedimentos para facilitar-lhes essa aprendizagem)	14
Atribuída à realidade da sala de aula	

¹⁶⁸ Consultar o Apêndice 2 para verificar as demais ocorrências não comentadas nesta análise.

(condições da escola, perfil dos alunos, tempo de aula, interrupções não planejadas)	12
Atribuída ao planejamento (orientações oficiais ou planejamento pessoal)	3
Atribuída ao atendimento da perspectiva sociointeracionista (tentativa de se aproximar das práticas sociais de referência dos alunos e abordagem pragmático-discursiva dos CL)	2
Atribuída à avaliação da própria prática docente (avaliação explícita da própria prática, com apontamento de pontos positivos ou reconhecimento de que poderia ter sido mais eficaz se procedesse de outra forma)	9
TOTAL:	40

Fonte: elaborada pela autora

Novamente, o maior número de ocorrências foi de **ressignificações atribuídas às necessidades de aprendizagem** dos seus alunos, o que pode sugerir que a professora se preocupa bastante em adotar estratégias que lhes facilitem a aprendizagem, ainda que nem sempre demonstre ter clareza de como esse processo se dá, como vimos no exemplo 02 da sessão 1.

No total, identificamos catorze ressignificações dessa categoria, nas quais Pâmela explica que: a apresentação dos trabalhos em grupo sobre VL favoreceu o intercâmbio entre os alunos e a exposição dos resultados, dando dinamicidade às aulas e prestígio aos expositores; a seleção das questões do Enem para a ficha (Anexo 10) obedeceu ao critério de envolver interpretação de texto e interdisciplinaridade; a atividade em dupla faz os alunos “avançarem mais”; a seleção do gênero artigo de opinião deveu-se à possibilidade de mostrar as diferenças entre ele e a redação escolar; a prática de copiar tópicos no quadro evita que os meninos fiquem “perdidos”; foi importante abordar a diferença entre gêneros e tipos textuais porque os alunos vão precisar disso para responder a prova do Enem, prestar concursos públicos ou realizar entrevistas de emprego; a indicação de “gramáticas reflexivas” deveu-se à atratividade que elas exercem por conterem textos não verbais, serem dinâmicas e lúdicas; essas gramáticas despertam prazer e curiosidade nos alunos; a prática de ler as redações dos alunos para toda a turma e tecer comentários sobre elas é uma oportunidade de, a partir dos

“erros”, propiciar a aprendizagem; o critério usado para selecionar a ficha sobre gêneros e tipos (Anexo 12) foi o nível de detalhamento do autor, que deixa tudo “mastigadinho” para os alunos; é importante que os alunos saibam respeitar as VL; os estudantes precisavam descobrir, por si sós, as características do gênero artigo de opinião. Além dessas, destacamos duas nesta análise: uma que envolveu uma reflexão espontânea sobre gramática e outra em que ela justifica a unidade de trabalho (se frase ou texto) escolhida para abordar um conteúdo de CL.

Quando explica quais eram os objetivos de aprendizagem visados ao propor a atividade de produção de uma charge em dupla, a professora Pâmela faz o seguinte comentário:

Exemplo 08: ressignificação atribuída às necessidades de aprendizagem

- 1 **PP: Meu objetivo na charge era a liberdade de expressão dele ((do aluno)). Que ele fosse...**
- 2 **num ficasse** muito assim... vamos dizer assim, é:: **direcionado pra gramática, né? Que ele**
- 3 **deixasse... era algo livre, né?** Até porque a charge... era a questão verbal, não verbal.

Nesse trecho, podemos inferir que a professora estabelece uma relação de oposição entre gramática e liberdade/criatividade, o que nos remete a uma provável falta de familiaridade com as reflexões de autores como Franchi (1987), por exemplo. Ao afirmar que o objetivo era a “liberdade de expressão do aluno” (linha 1), ou seja, produzir um texto de forma “livre” (linha 3), ela complementa explicando o que não queria: “que ele não ficasse direcionado pra gramática” (linhas 1 e 2). Percebemos, assim, a visão de gramática como um instrumento normatizador, que impede a liberdade/criatividade do seu usuário.

Em outra situação, após se assistir colocando frases no quadro para exemplificar o uso da vírgula segundo a regra que estava explicando, a professora Pâmela foi questionada por que optou por trabalhar esse conteúdo a partir de frases, e não de textos, ao que respondeu da seguinte forma:

Exemplo 09: ressignificação atribuída às necessidades de aprendizagem

- 1 **PP: Na realidade, nessa aula aí, realmente, eu trabalhei frases, mas, naquele exercício**
- 2 **((Anexo 9)), a gente pegou os diálogos, de Mafalda. Não... nessa daí eu pensei porque... como**
- 3 **a gen/ eu acho que a gente já tinha visto, não foi?, os diálogos, alguma coisa assim, aí eu não vi**
- 4 **tanta necessidade assim, entendesse?**

Primeiramente, percebemos que ela reconhece “realmente” ter trabalhado a vírgula a partir de “frases” naquela aula (linha 1). No entanto, atribui sua decisão à falta de “tanta

necessidade assim” (linhas 3 e 4), no sentido de facilitar a aprendizagem de seus alunos, para trabalhar com textos, uma vez que, em uma aula anterior, eles haviam estudado o uso da vírgula a partir dos diálogos presentes na ficha de Mafalda (linhas 1 e 2).

Ao analisarmos os diálogos a que a professora se refere, nos exercícios 1 e 2 do Anexo 9 — são diálogos curtos, em formato de piada, de autoria de Jô Soares e publicados originalmente na revista *Veja* —, constatamos que podem ser considerados fragmentos de texto. No entanto, além de fragmentos, foram extraídos de forma descontextualizada pela ficha e a professora não se preocupou em fazer essa contextualização oralmente com seus alunos. Por isso, ainda que tomemos *texto* no sentido de “evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas” (BEUGRANDE, 1997, p. 10 *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 72), seria interessante uma reflexão sobre o evento comunicativo em si, destacando-se as ações sociais, ainda que fictícias (porque imitam situações do dia a dia entre uma freguesa e um jardineiro, entre um mecânico e um amigo e entre a esposa e o marido), envolvidas nesse processo. Por isso, consideramos que tais diálogos também podem ser tomados como frases isoladas no contexto em que se encontram: uma ficha de exercícios em que a finalidade da leitura não é sua fruição, tampouco sua interpretação, mas unicamente levar o estudante a empregar corretamente a vírgula e justificar o seu uso. Podemos concluir, portanto, que a professora toma os diálogos como unidade de trabalho suficientes para caracterizar o trabalho de CL a partir do texto.

Nesse exemplo 09, portanto, a professora Pâmela demonstrou adotar pontos de vista simplistas (tomando os diálogos como textos) e explicações causais (não trabalhou a vírgula partindo de textos porque já havia feito isso antes), não se coadunando com o alerta de Fabrício (2006), para quem esse tipo de atitude não dá mais conta da atual realidade dos fenômenos sociais, complexos por natureza. Para essa autora, em tempos da “trama movente”, é mister buscar novas epistemologias a fim de repensarmos nossas práticas sociais, entre elas a discursiva.

Com relação às **ressignificações atribuídas à realidade da sala de aula**, identificamos doze ocorrências nesta segunda sessão de autoconfrontação simples. Dessas, uma foi atribuída ao fator tempo, oito ao perfil de seus alunos e três às condições da escola pública, das quais destacamos uma a título de exemplo. Na aula 6, a professora havia recomendado duas gramáticas aos seus alunos: a de Ulisses Infante e a de William Roberto Cereja e Tereza Cochar Magalhães por, segundo ela, serem “gramáticas reflexivas, coloridas, divertidas e que partem de textos”. Quando se assiste indicando essas gramáticas para os alunos adquirirem, reconhece que elas são muito caras e comenta:

Exemplo 10: ressignificação atribuída à realidade de sala de aula

1 **PP:** Mas eu sei que gramática é caríssimo, né?, pra eles comprarem, é muit/ é uma realidade
 2 muito... **É por isso que eu trago () em xérox**, né?, eu, graças a Deus, eu tenho uma
 3 impressora, assim, que eu posso, possa tirar, **mas, assim, também fica muito caro**, não é?, por
 4 isso que eu disse a você, nada/ **o toner da máquina da escola é mais pras provas**. Então,
 5 assim, tem aquela, vai ter aquela... é, vamos dizer assim, a gente não tem muito... Imagine,
 6 Bruna, o que é um professor sem dinheiro pra comp/ pra ter internet, graças a Deus eu tenho
 7 condições de ter internet em casa, mas vê : **a gente ganhou um computador em 2010, a gente**
 8 **nunca mais ganhou um computador**, né?, então, assim, **é muito difícil o trabalho do**
 9 **professor em escola pública...** escola particular também. Então, assim, **é como se eles, é: como**
 10 **se os governos, eles, eu não vou entrar em detalhes, mas, assim, eles não investem [...]** Teve
 11 **época que a gente não tinha num um piloto**, Bruna, aqui na escola porque não tinha vindo
 12 verba!

Infelizmente, nesse trecho podemos constatar uma triste realidade, que dificulta bastante o trabalho da docente: falta de investimentos na escola pública. A professora não deixa de indicar gramáticas, ainda que reconheça as limitações financeiras de seus alunos (linha 1). Por isso, como alternativa, costuma levar alguns trechos dessas e de outras gramáticas em fichas xerocadas (linha 2) para a sala de aula, porém, ainda assim, reclama do alto custo (linha 3), cuja responsabilidade termina assumindo, já que há uma omissão do Estado. Além disso, ela detalha a situação da escola: a impressão é prioritariamente destinada às provas (linha 4), os computadores pessoais dos professores são relativamente ultrapassados (linhas 7 e 8) e há falta de investimento por parte do Governo do Estado (linhas 9, 10 e 11). Interessante é destacar que a professora se redime de “entrar em detalhes” (linha 10) quando critica o governo, mas, de toda forma, ficam implícitos na sua voz e vivência o descaso e a falta de prioridade para a educação pública, ainda que se trate de uma escola, supostamente, de referência.

Na categoria de **ressignificações atribuídas ao planejamento**, contabilizamos apenas três ocorrências, das quais uma é atribuída às exigências do Governo Federal/MEC, mais especificamente da Olimpíada de Língua Portuguesa¹⁶⁹, e duas às do Governo Estadual, mais especificamente do Sistema de Informações da Educação de Pernambuco (Siepe), como a que selecionamos para analisar em seguida.

Na aula 8, a professora Pâmela levou uma ficha (Anexo 12), retirada de José Ernani de Nicola, em que o autor explica os conceitos de gênero e tipo textual. Enquanto trabalhava essa

¹⁶⁹ Na verdade, essa Olimpíada é uma iniciativa da Fundação Itaú Social em parceria com o MEC, no âmbito de um programa maior, o Programa Escrevendo o Futuro, financiado pela Fundação Itaú e coordenado pela ONG paulista Cenpec.

ficha com a maioria dos alunos, uma parte da turma — que havia faltado à aula 6, quando foi realizada a atividade do Enem em dupla (Anexo 10) — ficou respondendo a ficha avaliativa do Enem, agora individualmente. Assim, quando questionei se essa estratégia de dividir a turma funcionava e em que momento os alunos que estavam com a atividade do Enem iriam retomar o texto de Nicola, ela respondeu:

Exemplo 11: resignificação atribuída ao planejamento

- 1 **PP:** Ahh certo, veja be/ entendi, boa pergunta. Veja só, na realidade, é: **eu tenho que dar essa**
- 2 **oportunidade a eles porque é uma coisa que o Estado, ele obriga.** Ele, por exemplo,
- 3 **infelizmente, o aluno, ele pode faltar o ano todo, se ele chegar e tirar 6, ele passou, isso é**
- 4 **um absurdo, um absurdo, né? [...] infelizmente, é o sistema que funciona desse jeito.** Então
- 5 eu tenho que resgatar o aluno, se ele faltou naquele dia [...] **mas ele tem o, a ficha, porque eu**
- 6 **deixei ficha pra eles xerocarem.**

Como a atividade do Enem era avaliativa, a professora entende que “tem que dar essa oportunidade” aos alunos que faltaram o dia em que ela foi aplicada e justifica-se atribuindo isso a uma obrigação imposta pelo Estado (linhas 1 e 2). Dessa forma, ela não chega a avaliar se a estratégia de divisão da turma funciona ou não, preferindo justificar por que tomou essa decisão. Além disso, podemos perceber que ela faz uma avaliação negativa do sistema imposto pelo Estado, o Siepe, quando afirma que “é um absurdo” ser mais importante a nota final do aluno do que sua presença em sala (linhas 3 e 4) e que “infelizmente o sistema funciona desse jeito” (linha 4). Com relação à segunda pergunta — sobre quando os alunos iriam retomar o texto de Nicola —, ela se restringe a afirmar que eles têm a ficha “porque ela deixou para eles xerocarem” (linhas 5 e 6), ou seja, parece apostar na autonomia dos estudantes para fazerem esse estudo sobre gêneros e tipos textuais sozinhos, em outro momento.

No tocante à categoria **ressignificações atribuídas ao atendimento da perspectiva sociointeracionista**, identificamos somente duas nesta segunda sessão. Quando reflete sobre o resultado da apresentação oral dos trabalhos sobre variação linguística, a professora faz uma boa reflexão sobre a disciplina LP, na qual resignifica sua prática para inclui-la na perspectiva em questão:

Exemplo 12: resignificação atribuída ao atendimento da perspectiva sociointeracionista

- 1 **PP:** Porque até então, o que é que acontece?, **lógico que não são todos, a gente não pode**
- 2 **genera/ generalizar, mas, assim, a disciplina Língua Portuguesa, ela, muitas vezes, ela é**
- 3 **vista como só a gramática.** O que eu observo muito, assim, de uma forma geral, **as pessoas**
- 4 **não gostarem de Língua Portuguesa** é essa questão de você não ter... vamos dizer assim,

- 5 **outros meios, outras tangentes**, vamos dizer assim, **pra sairmos**, né?, **no caso, eles saírem...**
 6 então eles veem muito a questão só da gramática. EU acredito que isso **é algo que tá bem,**
 7 **vamos dizer, arraigado em alguns professores e também nos alunos.** Eles não têm essa...
 8 **muitas vezes, eles não têm essa mentalidade de abrir a: né... vamos dizer assim, de ter uma**
 9 **visão ampla da língua. Porque a língua, ela não se constitui só na questão da gramática, é**
 10 **literatura, produção textual, a questão da oralidade, então tudo isso engloba a questão da**
 11 **língua vista numa perspectiva linguística, sociointeracionista.**

Por esse trecho, podemos inferir que a professora Pâmela busca assumir uma posição diferenciada da maioria dos professores, “lógico que não são todos” (linha 1), que veem a disciplina de LP como “só a gramática” (linha 3). Além disso, ela atribui a esse fato “as pessoas não gostarem de LP” (linhas 3 e 4), o que denota um aspecto negativo à gramática. Para ela, falta a esses professores usar “outros meios, outras tangentes” (linhas 4 e 5), ou seja, buscar alternativas a aulas apenas de gramática. Na linha 5, uma correção em sua própria fala deixa mais claro que ela não se inclui nesse grupo de professores que não buscam outras saídas: quando altera a primeira pessoa do plural (“pra sairmos”) pela terceira pessoa do plural (“no caso, eles saírem”). Ao resumir seu pensamento, Pâmela inclui também alguns alunos nessa mesma visão restrita da LP ao afirmar “é algo que tá bem arraigado em alguns professores e também nos alunos” (linhas 6 e 7). Das linhas 8 a 11, ela explica o que seria encarar a LP numa perspectiva linguística e sociointeracionista: ampliar a visão da língua, incluir questões de literatura, produção textual e oralidade.

Finalmente, das **ressignificações atribuídas à avaliação da própria prática docente**, localizamos um número maior desta vez: nove ocorrências, ao passo que na primeira sessão apareceu apenas uma desse tipo. Tal fato pode ser atribuído ao estado de maior relaxamento da professora, pois acreditamos que, a partir desta segunda sessão, ela se sentiu mais à vontade para analisar a própria prática. Dessas nove, consideramos que seis foram positivas e três negativas. Assim, selecionamos uma de cada para esta análise.

Quando fala da importância da função do gênero e é questionada se os alunos compreenderam a diferença entre função e estrutura, ela comenta:

Exemplo 13: resignificação atribuída à avaliação (negativa) da própria prática docente

- 1 **PP:** Eu acho que, falando mais, **se eu tivesse trazido**, é, vamos dizer... que **não era o meu**
 2 **objetivo nessa aula, né?, que a gente viu que era... eu tava vendo a questão da vírgula,** mas
 3 **eu tenho muito material em casa, exemplos que eu pego no meio da rua, anúncio**
 4 **publicitário, cartão do Boticário de Natal, é: classificados, muita coisa que eu vou trazer,**
 5 **até jornal, por exemplo, pra mostrar a eles o suporte, que dentro desse jor/ do jornal, eu**
 6 **tenho vários gêneros, uma diversidade de gêneros.** Mas, como minha aula não foi
 7 especialmente pra isso, né?, o objetivo dessa aula, eu tinha começado outro, mas **eu comecei a**
 8 **explicar**, como eu falei, **pra dar uma visão geral, dar só uma noção, né?, depois aprofundar**
 9 [...] então, assim, na realidade, **eu vou trazer esses exemplos do dia a dia pra mostrar a eles**

- 10 **melhor, porque realmente ficou é... ficou a desejar porque não foi uma aula pra ver**
 11 **gêneros, entendeu?**

A professora Pâmela não responde diretamente à pergunta feita, mas reconhece que o trabalho com gêneros “ficou a desejar” (linha 10). Para justificar por que isso ocorreu, ela afirma que, de acordo com seu planejamento, aquela não era uma aula programada para tratar desse assunto, e sim da vírgula (linhas 1 e 2) e que, por isso, apenas “começou a explicar para dar uma visão geral, dar só uma noção, e depois aprofundar” (linhas 7 e 8). Ao mesmo tempo, ela divaga sobre o tipo de material que poderia ter levado à sala de aula para enriquecer a exploração do assunto gênero: material que ela junta da rua, como anúncio publicitário, classificados, jornal (linhas 3 a 5). E termina prometendo levar “esses exemplos do dia a dia pra mostrar a eles melhor” (linhas 9 e 10). Podemos perceber, portanto, que, ao avaliar a própria prática, a professora não apenas a ressignifica, mas também procura projetar suas avaliações para transformá-las em ações concretas no futuro, buscando aperfeiçoar-se.

Das cinco avaliações positivas que Pâmela fez da sua prática nesta sessão, destacamos uma, que passamos a analisar abaixo. Quando se vê comentando sobre as redações produzidas pelos alunos na aula 7, faz a seguinte reflexão:

Exemplo 14: ressignificação atribuída à avaliação (positiva) da própria prática docente

- 1 **PP:** Eu vou dizer, viu? **Não é por nada não, mas muita coisa, a gente em um bimestre, a**
 2 **gente viu.** Não sei se você percebeu isso. **A gente viu muito assunto entrelaçado, né? [...]**
 3 Então, na realidade, é o seguinte, a gente vai entrelaçando, porque eu acho que a verdadeira aula
 4 de língua portuguesa, **não tô dizendo que a minha é espetacular nem é a única, não,** mas,
 5 assim, **eu acho que, a partir do momento que o professor, ele consegue,** até porque ninguém
 6 é perfeito, né?, mas, assim, a partir do momento que o professor consegue **mostrar um**
 7 **pouquinho de cada coisa, ele consegue despertar no aluno, não é?, essa curiosidade...** E aí
 8 **aqui eu trabalhei um pouquinho a questão da redação, na outra eu trabalhei a questão da**
 9 **vírgula, na outra eu trabalhei a questão do poema, da literatura, essa diversidade eu acho**
 10 **importante.**
 11 **P:** E esses, esses assuntos, eles tão entrelaçados de alguma forma?
 12 **PP: Tão entrelaçados. A questão da vírgula dentro da redação,** dentro do: né?, vamos dizer
 13 assim... do, **das técnicas redacionais,** essa questão de mostrar esses possíveis, né?, **essas**
 14 **possíveis inadequações dentro da redação, a questão das orações coordenadas que eu**
 15 **ainda vou ver agora, mas que também faz parte da redação...**
 16 **P:** Mas você costuma fazer esses *links* [pra facilitar]
 17 **PP:** [Consigo, **costumo fazer esses links. Agora o problema**
 18 **maior é que eu percebo, às vezes, que eles não percebem, por mais que eu fale.**

Como podemos notar, a professora faz uma avaliação positiva da grande quantidade de conteúdo que conseguiu dar conta em um único bimestre (linhas 1 e 2). Para ela, esses conteúdos foram trabalhados de forma “entrelaçada” (linha 2) e há um lícito reconhecimento de que isso é muito bom: “não tô dizendo que a minha ((aula)) é espetacular nem é a única,

não” (linhas 3 e 4) e, de certa forma, de que ela conseguiu despertar curiosidade no aluno (linha 7). Assim, passa a elencar os diversos conteúdos de que tratou em sala, como emprego da vírgula, técnicas redacionais e poema (literatura), e explicita que considera essa diversidade importante (linhas 7 a 9).

Quando levada a refletir se tais conteúdos foram, de fato, tratados de maneira “entrelaçada”, ela volta a confirmar o que já havia dito espontaneamente (“tão entrelaçados”, linha 11) e faz uma análise de que, em última instância, todos os conteúdos, inclusive os que “ainda vai ver”, estão “dentro da redação” (linhas 11 a 14). Novamente, procuro fazê-la explicar de que forma ela costumava estabelecer esses *links* e, desta vez, ela parece recorrer a uma resignificação (dentro de outra maior) atribuída à realidade da sala de aula, mais especificamente ao perfil de seus alunos, quando afirma que costuma fazer esses *links*, mas muitas vezes os estudantes não percebem (linhas 16 e 17).

No que diz respeito à relação dos CL com os demais eixos didáticos de ensino-aprendizagem, tanto na sessão de autoconfrontação 1 — quando explicou por que “mistura os eixos”¹⁷⁰, atribuindo às condições da escola pública, em que o mesmo professor deve se responsabilizar por aulas de literatura, redação e gramática — quanto nesta sessão 2, a professora Pâmela parece não se dar conta de que trabalhar o eixo de CL em interseção com os demais é um dos critérios para se considerar a prática docente ancorada na perspectiva da AL. Apesar de afirmar que costuma “misturar” os eixos, em poucos momentos os CL surgiram de forma integrada e, por isso, procuramos demonstrar mais adiante, na subseção 6.3 (trabalhos realizado e real), todas as vezes em que isso ocorreu.

6.2.3 Terceira sessão de autoconfrontação simples

Na terceira sessão de autoconfrontação simples — ocorrida no dia 06/06/16, das 16:00 às 17:20, na Erem Dom Vital —, identificamos a mesma tendência da segunda sessão no que diz respeito ao número de resignificações realizadas pela professora Pâmela: conforme demonstra o Quadro 04, nesta terceira foram 33 no total, apenas 7 a menos que na segunda, sendo que esta teve uma duração de 20 minutos a menos.

¹⁷⁰ Conferir exemplo 1 de resignificações atribuídas à realidade da sala de aula no Apêndice 1.

Quadro 04: Resignificações da professora Pâmela na sessão 3

Ressignificação	Nº de ocorrências¹⁷¹
Atribuída às necessidades de aprendizagem (julgamento emitido sobre as necessidades de aprendizagem dos alunos e adoção de procedimentos para facilitar-lhes essa aprendizagem)	11
Atribuída à realidade da sala de aula (condições da escola, perfil dos alunos, tempo de aula, interrupções não planejadas)	12
Atribuída ao planejamento (orientações oficiais ou planejamento pessoal)	5
Atribuída ao atendimento da perspectiva sociointeracionista (tentativa de se aproximar das práticas sociais de referência dos alunos e abordagem pragmático-discursiva dos CL)	1
Atribuída à avaliação da própria prática docente (avaliação explícita da própria prática, com apontamento de pontos positivos ou reconhecimento de que poderia ter sido mais eficaz se procedesse de outra forma)	4
TOTAL:	33

Fonte: elaborada pela autora

Desta vez, as **ressignificações atribuídas às necessidades de aprendizagem** apareceram em um número menor do que as da segunda categoria (atribuídas à realidade da sala de aula), mas ainda assim se mantiveram em um patamar elevado, em um total de onze ocorrências, nas quais Pâmela explica que: falou da situação de venda de chuteira quando tratava da escrita de um artigo de opinião porque era uma situação “mais próxima da realidade dos alunos”; trabalhou com modelos já prontos de artigos de opinião para os alunos “se aprofundarem” e “descobrirem as características” do gênero; saber a estrutura do gênero também é importante (além da função) porque é algo que vai ser “cobrado”; a preferência de trabalhar por fichas, em vez de usar o LD adotado pela escola, deve-se à experiência de saber que essas fichas “dão resultado” porque os alunos “têm alcance”; o LD é usado, porém adaptando-o às necessidades e curiosidades dos alunos, que requerem objetividade; o trabalho

¹⁷¹ Consultar o Apêndice 3 para verificar as demais ocorrências não comentadas nesta análise.

em dupla proporciona interação social e um maior aprendizado; as tirinhas são boas para serem usadas nas aulas porque não são cansativas e atraem a atenção dos alunos; é necessário colocar questões abertas nas provas porque os estudantes “têm que pensar, têm que redigir” e serem críticos, pois “fora dos muros da escola” vão ser cobrados nesse sentido; a estratégia de fazê-los “desconstruir pra construir melhor” e ainda pensar em duplas parece ser eficiente para a aprendizagem; às vezes, as perguntas (necessidades) dos alunos fazem a professora sair um pouco do planejado.

Quando questionada por que solicitou que os alunos entrevistassem alguns vizinhos antes de produzir o artigo de opinião para a Olimpíada de Língua Portuguesa sobre o tema *O lugar onde vivo*, a professora teceu o comentário abaixo reproduzido.

Exemplo 15: ressignificação atribuída às necessidades de aprendizagem

1 **PP:** Porque, veja só, para eles fazerem um artigo de opi/ porque, é o seguinte, **a gente sabe que**
 2 **existe a questão do gênero híbrido, quer dizer, de vários gêneros e... a gente não**
 3 **aprofundou a questão da entrevista, mas a gente vai aprofundar.** Porque, justamente, eu
 4 queria que eles, quando eles fossem pra o momento da entrevista, eles se deparassem... **não**
 5 **fossem com algo PRONTO. Minha proposta era justamente que eles construíssem a partir**
 6 **da dificuldade [...]** Porque, geralmente, Bruna, eu gosto que primeiro eles quebrem a cara, no
 7 sentido figurado, pra depois eles, tá entendendo? **Desconstruir pra construir melhor.** Agora **a**
 8 **questão do questionário, era justamente pra eles sistematizarem como ia ser a entrevista...**
 9 **então eles não poderiam fugir do tema né? Não ter algo,** no caso, algo **sem coerência no**
 10 **texto deles.** Eles teriam que formular as perguntas, aí foi quando **eu dei mais ou menos**
 11 **algumas ideias de quais seriam os temas pra eles aprofundarem,** aí... **só pra clarear**
 12 **porque, às vezes, os alunos, eles ficam muito soltos.**

Nas linhas 1 a 3, Pâmela justifica por que pretendeu usar um gênero, no caso a entrevista, como base de apoio — mais especificamente, como instrumento para geração de dados — para a produção de outro, o artigo de opinião, embora o faça de maneira um pouco confusa quando fala em “gênero híbrido” e, logo depois, se corrige: “quer dizer, de vários gêneros”. Percebemos também que ela justifica, mesmo sem ser questionada quanto a isso, por que decidiu usar a entrevista sem ainda ter trabalhado (ou, pelo menos, sistematizado) esse gênero em sala: “a gente não aprofundou a questão da entrevista, mas a gente vai aprofundar”. Tal justificativa aparece da linha 4 a 7, em que ela explica que costuma usar estrategicamente a metodologia de fazer os alunos primeiro praticarem para depois refletirem sobre essa prática e refazerem melhorando-a, o que pode ser resumido na frase “desconstruir para construir melhor” (linha 7).

Essa metodologia da professora lembra a proposta de Geraldi ([1984] 2011, 1997) no que se refere a “uso – reflexão – uso”, no caso para produzir a entrevista, depois refletir sobre

o gênero em sala e, após essa reflexão sistematizada, produzi-lo de maneira aperfeiçoada. Apesar disso, temos que ressaltar que essa estratégia, pelo menos durante o tempo em que observamos sua prática, ficou no plano da intenção, uma vez que não acompanhamos em nenhum momento a refacção de qualquer gênero em sala. Assim, podemos considerar que a professora não orienta adequadamente seus alunos para a realização dessa atividade, uma vez que nem os procedimentos nem os objetivos da entrevista ficaram claros.

Ainda nesse exemplo 15, chama a atenção o uso, inclusive enfático, da palavra *pronto*, na linha 5. A professora alega que não queria que os alunos chegassem na comunidade “com algo PRONTO”, porém trabalha em sala de aula um roteiro da entrevista, chegando a sugerir alguns assuntos e perguntas a eles relacionadas. Esse ponto nos leva a um outro: uma possível falta de clareza quanto à diferença entre o gênero entrevista (que, normalmente, exige um roteiro) e questionário, o que fica evidente nas linhas 7 a 9, em que ela explica que a função do questionário era sistematizar a entrevista, não deixar os alunos fugirem do tema nem produzirem algo incoerente no texto deles. Uma pergunta feita durante esta terceira sessão foi justamente se ela achava que tinha ficado clara a diferença entre esses dois gêneros para os alunos, ao que ela respondeu que achava que sim, já que nenhum aluno havia questionado nada a respeito.

Apesar disso, percebemos um esforço da professora Pâmela no sentido de facilitar a aprendizagem de seus alunos (quando, por exemplo, sugere a entrevista na comunidade para a alimentação temática do artigo) e ajudá-los a produzir o artigo de opinião, o que fica claro nas linhas 10 a 12, quando ela lembra que deu “algumas ideias de temas” — pela consulta ao diário de campo, podemos listar alguns assuntos sugeridos por ela, como saneamento básico, destino correto do lixo, arboviroses (dengue, zika e chicungunya), drogas e violência, origens do bairro, esportes/música/escola — para não os deixar “soltos”.

Quanto às **ressignificações atribuídas à realidade da sala de aula**, identificamos doze ocorrências nesta terceira sessão. Um fato que nos chamou a atenção foi que, desta vez, a grande maioria dessas ressignificações (dez, para sermos mais precisos) foi atribuída especificamente ao perfil de seus alunos, os quais, segundo ela, na maior parte, são imaturos e inquietos; não conseguem estabelecer relações entre as disciplinas; estudam de forma fragmentada e não aprofundada; não conseguem se concentrar; leem pouco e, quando o fazem, é de forma rápida; não treinam a escrita (redação); não estudam pelo LD, e sim pela internet; não têm curiosidade.

As outras duas ressignificações dessa categoria foram atribuídas ao fator falta de tempo, como a analisada a seguir. Quando questionada por que não aproveitou a oportunidade

de explorar a função do gênero artigo de opinião quando uma aluna comentou que achou o texto um pouco opressor e que se sentiu coagida a não exagerar mais no uso do celular após a sua leitura, a professora Pâmela respondeu:

Exemplo 16: resignificação atribuída à realidade da sala de aula

- 1 **PP:** Eu acho que, assim, **talvez pelo tempo, eu não explorei tanto essa questão** porque, como
- 2 você vê, **a gente tem que se virar nos trinta na escola pública** e a gente fica pensando “meu
- 3 deus, **se for falar de tudo minuciosamente, não dá tempo de: avançar no cronograma, na**
- 4 **cobrança lá do Siepe**”. Agora mesmo, eu não consegui avançar tanto quanto gostaria nesse
- 5 segundo bimestre.

A pergunta que estimulou essa resposta focou na oportunidade que surgiu, naturalmente, na sala de aula, de a professora fazer um breve comentário a partir de uma colocação da própria aluna. Ou seja, Pâmela poderia ter comentado que a função do artigo de opinião é justamente persuadir, convencer o leitor sobre o ponto de vista do autor, no caso o de que não se deve exagerar no uso do celular, e que o artigo lido foi tão eficiente nesse quesito que chegou a dissuadir a leitora de permanecer com esse mau hábito. Embora reconheçamos que, durante a aula, nem sempre é fácil perceber oportunidades como essa (diferente de quando se está analisando um vídeo sobre essa mesma aula), acreditamos que um comentário como esse não levaria muito tempo.

No entanto, neste momento mais propício à reflexão como é a sessão de autoconfrontação, a professora Pâmela optou por resignificar sua prática atribuindo ao fator tempo a opção de não tratar da função do gênero artigo de opinião, como fica claro na linha 1: “talvez pelo tempo, eu não explorei tanto essa questão”. Ela segue nesse raciocínio dizendo que os professores de escola pública têm que “se virar nos trinta” (linha 2), em uma alusão à quantidade de demandas que devem atender, como “avançar no cronograma” ou “nas cobranças do Siepe” (linhas 3 e 4). A professora resume seu pensamento dizendo que “se for falar de tudo minuciosamente” (linha 3), não consegue cumprir com todas essas exigências externas. O uso do advérbio *minuciosamente* pode sugerir que ela considera falar em função social do gênero como uma *minúcia*, um detalhe dentro do assunto gêneros e tipologias do discurso. Ainda assim, pela voz da professora nesse exemplo 16, é possível percebermos o quanto a rotina e as exigências burocráticas podem atropelar o trabalho pedagógico.

Com relação às **resignificações atribuídas ao planejamento**, nesta terceira sessão apareceram em um número um pouco maior (cinco, em vez de três, como ocorreu tanto na primeira quanto na segunda sessão). Dessas cinco, uma foi atribuída à cobrança direta do Governo Federal/MEC, mais especificamente da Olimpíada de Língua Portuguesa

Escrevendo o Futuro; uma ao livro didático (selecionado pelo PNLD, daí indiretamente pelo MEC); e três ao Governo do Estado de Pernambuco, sendo uma ao Siepe, uma ao Saepe e outra, a que segue abaixo analisada, ao “cronograma”.

Quando questionada por que resolveu colocar uma questão sobre figuras de linguagem na prova, se este não foi um conteúdo visto em sala, a professora Pâmela respondeu:

Exemplo 17: resignificação atribuída ao planejamento

- 1 **PP:** Na realidade, é como eu volto a dizer, **o assunto figuras de linguagem já foi um assunto**
- 2 **dado antes ((em outros anos)), a gente tá fazendo uma revisão**, entendeu? Por que tem que
- 3 fazer uma revisão? Tem que fazer, assim ((fazendo o movimento das aspas com a mão)), **o**
- 4 **cronograma pede**. Tu tá entendendo? Então, assim, **às vezes deixa a desejar também um**
- 5 **pouquinho né? Aí eu avanço em outro, aí volto**, tá entendendo? **Eu vou estudando: o que é**
- 6 **que eles precisam? O que é que vai dar sequência?**

Ao afirmar que “figuras de linguagem já foi um assunto dado antes” (linhas 1 e 2), a professora nos remete à organização curricular cumulativa do EM, a qual Mendonça (2006) analisa, conforme demonstramos na Introdução desta dissertação. De acordo com essa autora, o EM está hoje organizado como uma revisão do EF II, especialmente em relação aos conteúdos gramaticais e de técnicas redacionais. Portanto, para Pâmela, o fato de os alunos já conhecerem o assunto (pelo menos, em teoria) não a impediu de colocá-lo na prova, como uma forma de “revisão” (linha 2), e a justificativa para isso é clara: “o cronograma pede” (linhas 3 e 4).

Como já vimos em outros exemplos, ao falar em “cronograma”, a professora se refere aos documentos orientadores. Na BCC-PE, não aparece a expressão *figuras de linguagem*. Já na Matriz Curricular do Saepe, na coluna do “eixo de análise linguística” atrelada ao “eixo escrita”, aparece como um dos conteúdos sugeridos para o primeiro bimestre do segundo ano do EM: “Figuras de linguagem e escolha lexical, principalmente advérbios e orações adverbiais” (PERNAMBUCO, s/d). No caderno da professora Pâmela, entretanto, está grifada apenas a parte “figuras de linguagem”, o que nos leva a concluir que ela planejava trabalhar esse assunto no primeiro bimestre¹⁷² de forma independente, desarticulada da “escola lexical”, o que já indica uma resignificação do conteúdo programático sugerido pelo Estado. Ainda nesse documento, nas expectativas de aprendizagem para esse conteúdo, está escrito:

¹⁷² Apesar de, nesta sessão, a professora Pâmela não ter atribuído à falta de tempo o fato de não ter tratado de figuras de linguagem no primeiro bimestre, na primeira sessão de autoconfrontação simples, enquanto revia seu planejamento pessoal, chegou a comentar: “Figuras de linguagem era pro primeiro bimestre, mas não deu tempo, aí eu joguei aqui pro segundo” (como podemos verificar no exemplo 6 de resignificações atribuídas à realidade da sala de aula do Apêndice 1).

“Realizar escolhas lexicais adequadas aos objetivos comunicativos de um texto, incluindo o emprego de figuras de linguagem” (PERNAMBUCO, s/d). Importante ressaltar que, no caderno da professora, não aparece nenhum grifo nessa coluna de expectativas de aprendizagem, fato que pode sugerir que os objetivos de aprendizagem traçados por ela são mais conteudísticos do que propriamente relacionados a atitudes, habilidades e competências a serem desenvolvidas. De toda forma, podemos perceber que a Matriz prevê um tratamento das figuras de linguagem de forma articulada à produção textual, o que não aconteceu na prática da professora.

Nas linhas 4 a 6, a professora Pâmela explica como faz para adaptar o “cronograma” planejado às necessidades dos seus alunos: se algum conteúdo ficou “a desejar”, em anos ou bimestres anteriores, ela avança no planejado, mas depois volta a tratar dele; além disso, ela costuma observar o que os estudantes estão precisando e o que vai dar sequência ao que estão estudando, mostrando preocupação com a progressão curricular.

Nesta sessão, identificamos apenas uma **ressignificação atribuída ao atendimento da perspectiva sociointeracionista**. Quando a professora Pâmela se assistiu trabalhando com o artigo de opinião e dando um exemplo de situação em que o aluno teria que vender uma chuteira, questionei-lhe o porquê deste exemplo e se ele seria adequado à situação de escrita de um artigo de opinião, ao que ela respondeu:

Exemplo 18: ressignificação atribuída ao atendimento da perspectiva sociointeracionista

- 1 **PP:** Assim, eu acho que eu só: **fiquei tentando jogar, lançar o desafio pra eles, pra eles**
- 2 **tentarem buscar mais... na comunidade deles, alguma prática social. Pra eles pensarem**
- 3 **um pouquinho sobre a importância da língua, é: dentro da prática social.** Porque, o que é
- 4 que acontece? **Muitas vezes, na aula de língua portuguesa, os alunos ficam muito presos à**
- 5 **gramática, né?, ficam muitos presos, assim, a: regras, decorar...**

Embora a professora não tenha falado explicitamente em *sociointeracionismo* nesse exemplo 18, acreditamos que buscar um exemplo da comunidade, da prática social dos seus alunos (linha 2), é uma ressignificação de sua prática docente na tentativa de trabalhar sob uma abordagem mais próxima do ISD. Atitude semelhante ocorreu quando solicitou que os alunos fizessem entrevistas com os vizinhos, o que demonstra que a professora considera produtivo o contato com a comunidade (ou mesmo a alusão a ela). No entanto, podemos verificar que Pâmela não orienta os alunos adequadamente para a realização dessa atividade, deixando-os descobrirem por si sós as estratégias necessárias ao uso do gênero entrevista, conforme comentamos no exemplo 15.

Voltando ao exemplo 18, na linha 1 percebemos que, ao “tentar jogar, lançar o desafio” para os seus alunos, ela também está buscando facilitar-lhes a aprendizagem por meio de uma estratégia que desperte interesse neles. No entanto, essa estratégia é associada por ela à prática social dos adolescentes, para fazê-los “pensar sobre a importância da língua” (linha 3) dentro dessa prática, daí a nossa classificação nesta categoria, e não na de ressignificações atribuídas às necessidades de aprendizagem.

Percebemos ainda que a professora não reflete sobre a segunda indagação, ou seja, se o exemplo da venda de chuteira estaria adequado à situação de produção de um artigo de opinião. Em vez disso, restringe-se a responder a primeira (justificativa do exemplo) e amplia sua reflexão para o que costuma acontecer com as aulas de LP: “os alunos ficam muito presos à gramática”, a decorar regras (linhas 4 e 5). Por esse comentário, percebemos mais uma vez a crítica negativa ao estudo de LP restrito à gramática e, por isso mesmo, uma ressignificação da sua própria prática na tentativa de busca de alternativas a esse tipo de estudo por meio da aproximação com a perspectiva sociointeracionista.

Com relação às **ressignificações atribuídas à avaliação da própria prática docente**, identificamos quatro ocorrências nesta terceira sessão, sendo todas de avaliação positiva, das quais destacamos a que se segue. Quando pondera a relação dela com o livro didático adotado pela escola, o *Português: linguagens em conexão*, de Graça Sette, Márcia Travalha e Rozário Starling, a professora Pâmela comenta:

Exemplo 19: ressignificação atribuída à avaliação da própria prática docente

1 **PP:** Veja só, EU, eu não gost / na realidade, todo professor geralmente fica muito
 2 **dependente do livro didático né?, a gente sabe que muitas pesquisas mostram isso [...]** eu,
 3 como eu disse a você, eu faço um planejamento de acordo com o que é pedido né no:: e, assim,
 4 **eu tenho muitas fichas, Bruna, eu tenho um banco de dados grande né?, e assim, muitas**
 5 **vezes, é: não digo que esse livro ((adotado pela escola)) é... eu, EU gosto muito do livro de**
 6 **Cereja, que não é esse livro que eu trabalho. Eu pego, muitas vezes, de fora, eu tenho a**
 7 **coleção de Cereja, eu trabalho muito porque eu acho que ele trabalha mais a questão dos**
 8 **gêneros textuais, de forma mais construtivista, essa coisa toda. E tem alguns livros, que eu**
 9 **não tô dizendo que ESSE livro ((adotado pela escola)) né?, mas, assim, tem muitos livros**
 10 **que eles deixam a desejar, a gente sabe disso de muitas pesquisas [...]** Agora, assim, o livro,
 11 **ele é importante pra pesquisa, tanto é que tem aquela estante lá, então, assim, de vez em**
 12 **quando... eu gosto muito de trazer outro material, por exemplo, Olimpíada da Língua**
 13 **Portuguesa, então é algo que tá na prática social, que vai ser cobrado [...]** então, assim, eu não
 14 **fico muito dependente do livro, eu, assim, da questão até da experiência da gente, tem**
 15 **muita coisa que a gente automaticamente já vai né?... tem muita coisa que eu faço resumo**
 16 **pra eles, aí coloco no quadro, já deixo mais mastigadinho.**

Na linha 1, percebemos que a professora não se inclui no grupo de professores que “fica muito dependente do livro didático”, o que fica mais explícito mais adiante, na linha 13:

“eu não fico muito dependente do livro”. Interessante é que ela demonstra conhecimento de pesquisas acadêmicas cujo objeto de estudo é a relação do professor com o LD, como fica claro na linha 2 (“a gente sabe que muitas pesquisas mostram isso”), ou o próprio LD, nas linhas 9 e 10 (“tem muitos livros que deixam a desejar, a gente sabe de muitas pesquisas”).

A professora diz ter “muitas fichas”, “um banco de dados grande” (linhas 3 e 4) e, logo depois, realça que gosta muito do LD de Cereja como uma forma de justificar, ao mesmo tempo, por que não usa tanto o livro adotado pela escola (“eu pego, muitas vezes, de fora”, na linha 6) e por que prefere usar o de Cereja em forma de fichas (porque “ele trabalha mais a questão dos gêneros textuais, de forma mais construtivista, essa coisa toda”, nas linhas 7 e 8). Apesar de querer deixar claro que não está criticando o livro adotado pela escola (nas linhas 8 e 9, “eu não tô dizendo que ESSE livro né?, mas, assim, tem muitos livros que eles deixam a desejar”), ao justificar a preferência pelo de Cereja, ela deixa implícito que o *Português: linguagens e conexões* não tem as mesmas qualidades.

Somente das linhas 11 e 12, ela fala em “outros materiais”, além do LD, e diz que “gosta muito” de trazê-los para a sala de aula, uma forma de avaliar sua própria prática positivamente. Na linha 14, ela realça a experiência como um fator que facilita na escolha desses materiais e, na linha 15, exemplifica uma metodologia que costuma usar para facilitar a aprendizagem dos seus alunos: escrever resumos no quadro.

6.2.4 Quarta sessão de autoconfrontação simples

Na quarta sessão de autoconfrontação simples — ocorrida no dia 17/06/16, das 15:30 às 16:20, na casa da professora Pâmela —, identificamos um total de apenas doze ressignificações, conforme demonstra o Quadro 05. Tal fato pode ser atribuído a dois fatores: tempo mais curto da sessão (nesta foram apenas 50 minutos, quando as outras chegaram a durar 1h30min, 1h40min e 1h20min, respectivamente) e nível de cansaço da professora, já que estávamos no final do segundo bimestre (o que exigia dela um esforço maior para dar conta das demandas internas e externas à escola) e também deste processo de autoconfrontação. Ainda assim, a tendência da distribuição dessas ressignificações se manteve, ou seja, as maiores quantidades ficaram com o primeiro e o segundo tipo das categorias abaixo analisadas.

Quadro 05: Resignificações da professora Pâmela na sessão 4

Ressignificação	Nº de ocorrências¹⁷³
Atribuída às necessidades de aprendizagem (julgamento emitido sobre as necessidades de aprendizagem dos alunos e adoção de procedimentos para facilitar-lhes essa aprendizagem)	3
Atribuída à realidade da sala de aula (condições da escola, perfil dos alunos, tempo de aula, interrupções não planejadas)	4
Atribuída ao planejamento (orientações oficiais ou planejamento pessoal)	1
Atribuída ao atendimento da perspectiva sociointeracionista (tentativa de se aproximar das práticas sociais de referência dos alunos e abordagem pragmático-discursiva dos CL)	1
Atribuída à avaliação da própria prática docente (avaliação explícita da própria prática, com apontamento de pontos positivos ou reconhecimento de que poderia ter sido mais eficaz se procedesse de outra forma)	3
TOTAL:	12

Fonte: elaborada pela autora

Das **ressignificações atribuídas às necessidades de aprendizagem**, identificamos apenas três. Além da analisada abaixo, nas outras duas ela explica que: levar os alunos à biblioteca é uma estratégia para eles “entrarem no clima” da leitura e se sentirem “mais leitores”; e que mudou de ideia com relação à obrigatoriedade do questionário antes da produção do artigo de opinião porque, ao sistematizar a atividade, o aluno “fica mais preocupado em atingir” os objetivos.

Quando se assiste lendo a prova em sala para corrigi-la, a professora Pâmela pausa o vídeo e comenta:

Exemplo 20: resignificação atribuída às necessidades de aprendizagem

- 1 **PP: Geralmente, eu faço assim quando eu, eu coloco a prova, eu sempre faço uma**
- 2 **correção coletiva pra eles observarem o que eles erraram, né?, o que é que eles podiam**
- 3 **melhorar, a questão do enunciado.** Então, assim, porque às vezes **tem a questão da falta de**
- 4 **atenção.** E aí el/ muitas vezes, ele/ **tem muitos professores que questionam “ah, é: você**
- 5 **chega a ler a prova?”**, de uma forma geral, tem professor que não, que dá uma prova. Só que,
- 6 assim, **eu acho interessante também eles fazerem por si só (sic), né? Porque, se a gente vai**
- 7 **ler, a gente, querendo ou não, faz um... meio que um comentário, e eles têm que ter**

¹⁷³ Consultar o Apêndice 4 para verificar as demais ocorrências não comentadas nesta análise.

- 8 **autonomia pra poderem fazer, né?, as avaliações externas futuras, Enem, Saepe...** Então,
 9 **assim, é interessante, eu aqui tava lendo porque eu tava fazendo uma correção coletiva.**

Por iniciativa própria, a professora Pâmela tece o comentário de que costuma fazer correção coletiva das suas provas para os alunos “observarem o que erraram” e “o que podiam melhorar” (linhas 1 e 2), daí percebemos a sua preocupação em fazer da correção um momento de aprendizagem e reflexão. A seguir, ela emenda na “questão do enunciado” e da “falta de atenção” (linha 3) como uma forma de explicar por que estava lendo os comandos dos exercícios na aula a que estávamos assistindo: porque estava fazendo uma correção coletiva (linha 9), e não aplicando a prova. Interessante que, para ela construir essa justificativa, recorre a vozes de outros professores como se estivesse respondendo a eles: “tem muitos professores que questionam ‘ah, é: você chega a ler a prova?’” (linhas 4 e 5). Concordando com esses docentes, ela se posiciona contra a atitude de ler a prova para os alunos recorrendo a uma ressignificação atribuída às suas necessidades de aprendizagem. Segundo Pâmela, eles precisam desenvolver por si sós a habilidade de compreender os enunciados das questões (nas linhas 5 e 6), os comentários dos professores podem influenciar nesse processo (nas linhas 6 e 7, “porque, se a gente vai ler, a gente, querendo ou não, faz um... meio que um comentário”) e eles precisam ter essa autonomia para a realização de avaliações externas (nas linhas 7 e 8, “eles têm que ter autonomia pra poderem fazer, né?, as avaliações externas futuras, Enem, Saepe...”).

Importante comentarmos sobre a importância que essas avaliações externas assumem na prática da professora Pâmela. Como vimos, a todo instante — quando planeja suas atividades, quando pensa nas necessidades dos estudantes, quando avalia as condições de seu trabalho ou da escola e quando se autoavalia —, ela alude a tais instrumentos não apenas como formas de avaliar competências e habilidades desenvolvidas nos alunos, mas como balizadores de sua própria prática docente.

Como na terceira sessão, o número de **ressignificações atribuídas à realidade da sala de aula** foi um a mais que a categoria anterior: no caso, quatro. Destas, duas foram atribuídas ao perfil dos alunos (sendo uma relacionada à falta de memória e à demasiada importância que dão a atividades avaliativas e a outra, ao baixo desempenho dos alunos); uma à organização curricular do EM e, ao mesmo tempo, ao perfil do corpo discente; e a outra, a que selecionamos para esta análise, refere-se, simultaneamente, ao fator tempo e à manutenção da saúde da professora.

Quando se assiste distribuindo o material da primeira fase do Sistema Seriado de Avaliação (SSA) da UPE (Anexo 15) e dizendo que iria corrigi-lo depois, a professora comenta:

Exemplo 21: ressignificação atribuída à realidade da sala de aula

- 1 **PP: A gente nem chegou a corrigir porque eles nem terminaram. Porque, como tá em cima**
- 2 **de fazer muitas provas e as provas são depois do intervalo...** naquela época, ainda dava pra
- 3 começar [...] Mas gente ainda não teve o momento porque ((também)) **eu fiquei querendo**
- 4 **corrigir, mas aí fiquei com aquele problema na garganta. Se eu fosse ficar comentando**
- 5 **cada questão, ia ser bem pior pra mim por conta da saúde.**

Primeiro ela justifica por que ainda não corrigiu a atividade dizendo que os alunos não a haviam terminado (linha 1). Logo depois, ressignifica sua prática relacionando essa justificativa à realidade da sala de aula, quando explica que, como estariam entrando no período de prova e as avaliações normalmente ocorriam após o intervalo, justamente quando acontecia a maioria de suas aulas, eles não teriam tempo de corrigir o caderno de Português do SSA (linhas 1 e 2). No entanto, apesar do fator tempo ser suficiente para sua explicação, a professora ainda recorre a outra ressignificação quando fala de sua intenção em corrigir (“eu fiquei querendo corrigir”, nas linhas 3 e 4) e logo explica que resolveu não fazer para preservar sua própria saúde, mais especificamente sua garganta, já que há pouco tempo havia tido um problema que a deixara afônica.

Quanto à única **ressignificação atribuída ao planejamento** que identificamos nesta sessão, ocorreu quando a professora Pâmela comentou por que não conseguiu seguir o planejado para o segundo semestre:

Exemplo 22: ressignificação atribuída ao planejamento

- 1 **PP: Eu tinha pensado em começar o segundo bimestre já com isso, né?** ((a correção do
- 2 material do SSA, Anexo 15)). **Mas não consegui, não, até porque,** eu esqueci de lhe dizer,
- 3 **nesse ínterim, veio uma pessoa da Secretaria da Educação pra aplicar questões do Saepe**
- 4 [...] Mas, assim, **essa pessoa exigiu que a gente fizesse uma estatística** de quantos alunos
- 5 acertaram quantos descritores, quantos erraram, **aí eu tô ainda pra fazer isso** porque ela só vai
- 6 voltar agora depois do São João, depois do recesso, na realidade. Aí a gente teve que parar isso
- 7 pra enfatizar mais essa questão do Saepe. **Aí eu teria que dar prioridade, né?, ao que ela**
- 8 **viria, vamos dizer assim, fazer o levantamento. Não que esse ((exercício do SSA)) não seja**
- 9 **importante, né?, mas aí é no terceiro bimestre que a gente vai retomar.**

De acordo com o planejamento da professora, ela iria corrigir o material do SSA, distribuído no primeiro bimestre, no início do segundo (linha 1). No entanto, a visita de uma pessoa da Secretaria Estadual de Educação à escola para aplicar questões do Saepe modificou

o planejado (linhas 2 e 3). De acordo com Pâmela, essa pessoa exigiu que ela fizesse uma estatística (linha 4) da quantidade de descritores acertados e errados por aluno a partir da correção das atividades, uma demanda que ainda estava cumprindo (linha 5). Por isso, a correção do exercício do SSA, considerado importante pela professora, teve que ser remanejada para o terceiro bimestre (linhas 7 a 9). Mais uma vez, vemos avaliações externas, no caso as estaduais Saepe e SSA (da UPE), pautando a prática da professora Pâmela, ou seja, influenciando diretamente no seu planejamento.

Também a **ressignificação atribuída ao atendimento da perspectiva sociointeracionista** apareceu uma única vez nesta quarta sessão. Quando se assistiu explicando sobre o uso da interrogação e o emprego da palavra *flexível* em um poema, refletiu sobre a integração entre literatura e AL, como demonstramos no exemplo 23.

Exemplo 23: resignificação atribuída ao atendimento da perspectiva sociointeracionista

- 1 **PP:** Dentro da língua portuguesa, **ele ((o aluno)) tem que perceber que ele não tá estudando**
- 2 **a literatura isolada da gramática ou de uma análise linguística ou de uma produção**
- 3 **textual. Tá tudo interligado. Então, assim, se ele não tem essa percepção porque ainda é**
- 4 **muito jovem,** alguma coisa, eu sempre, **numa das primeiras aulas, eu deixo eles bem cientes,**
- 5 eu digo “ó, gente, **por isso que a gente não vai dizer: ó, hoje é aula de literatura, hoje é aula**
- 6 **de gramática, hoje é aula de produção textual**”, né? Eu acho que isso cabe mais, assim, a
- 7 **cursinho,** eu na minha concepção, assim, **até porque você tem três professores separados,**
- 8 **né?, pra se aprofundarem. Mas como a gente não tem uma condição, isso é fato, a gente não**
- 9 **tem nem... e, mesmo assim, a meu ver, eu acho que a língua, ela tem que ser trabalhada**
- 10 **nessa perspectiva sociointeracionista. Tem que interagir com outras disciplinas, a questão**
- 11 **da interdisciplinaridade; tem que articular com a própria: língua, que tá entrelaçada com**
- 12 **vários temas.**

Segundo a professora, seus alunos devem perceber que, em LP, todos os eixos estão interligados (linhas 1 e 2). Como uma maneira de contornar uma possível dificuldade de eles perceberem isso, atribuída por Pâmela ao fato de serem jovens (linha 3), ela afirma que costuma deixá-los cientes disso logo nas primeiras aulas (linha 4), quando esclarece que suas aulas não serão divididas por eixo (linhas 5 e 6). Depois, faz uma análise de outra realidade, a de cursinho pré-vestibular, em que três professores diferentes dariam conta de cada um dos “eixos” em matérias separadas: literatura, gramática e produção textual (linhas 6 a 8). Ao afirmar que assim eles conseguem “se aprofundar” e que a escola pública não tem condições de fazer isso (linhas 7 e 8), ela parece enveredar por uma resignificação de sua prática atribuída à realidade da sala de aula (mais especificamente às condições do sistema público de ensino).

No entanto, logo em seguida, posiciona-se contrária a esse tipo de abordagem da disciplina LP quando diz “mesmo assim, a meu ver, eu acho que a língua, ela tem que ser trabalhada nessa perspectiva sociointeracionista” (linhas 9 e 10). Interessante percebermos que a ressignificação atribuída ao atendimento dessa perspectiva apenas apareceu após o apontamento de uma dificuldade. Entretanto, ela busca se convencer e a mim também de que este é o melhor caminho quando esmiúça o que seria para ela trabalhar dentro dessa abordagem: nas linhas 10 a 12, realça a interdisciplinaridade e o tratamento de diversos temas. Como podemos ver, o tratamento interligado dos eixos ficou implícito, embora, pela observação participante e análise dos vídeos, tenhamos chegado à conclusão de que falta à professora Pâmela uma clareza do que realmente significa integração entre os eixos: “a AL é ferramenta para a leitura e a produção de textos” (MENDONÇA, 2006, p. 207).

Das três **ressignificações atribuídas à avaliação da própria prática docente**, consideramos que todas foram positivas. Destacamos a abaixo analisada porque se refere diretamente o nosso objeto de pesquisa.

Estávamos assistindo no vídeo a uma aula em que alguns alunos demonstraram dificuldade em ler o Canto IV de *I-Juca Pirama*, de Gonçalves Dias, porque estavam estranhando a “gramática” do texto. Nesse momento, a professora aproveitou para retomar um conteúdo de CL já estudado anteriormente (a variação linguística histórica)¹⁷⁴, o que me motivou a fazer a seguinte pergunta:

Exemplo 24: ressignificação atribuída à avaliação da própria prática docente

- 1 **P:** Aqui você tá dando uma aula de literatura, né? Então, você meio que suspendeu entre aspas
- 2 ((fazendo o movimento com as mãos)) a aula de literatura pra fazer essa reflexão sobre a língua
- 3 Aí, nesse momento, você acha que estava trabalhando gramática ou análise linguística?
- 4 **PP:** **Eu acho que eu tô trabalhando análise linguística porque**, justamente, o que é que
- 5 aconteceu? **Eles estavam lendo um poema, literatura, e ele tava refletindo sobre o poema,**
- 6 **sobre como é: como era abordada aquela palavra naquela época**, é: [...] aí eu disse “vamos
- 7 fazer uma **reflexão sobre a questão da variação histórica**”, **aí eu retomo um assunto que eu**
- 8 **já dei** pra ele ter essa percepção. E aí **eu achei bem legal** porque aí, não digo todos né?, mas,
- 9 assim, aquele grupo dali conseguiu ter essa percepção, esse olhar clínico, vamos dizer assim, e
- 10 crítico também pra uma nova possibilidade. E aí, é como eu costumo dizer, é: **a gente não pode**
- 11 **pode dividir as aulas de literatura só: gramática só, produção textual, a gente tem que tá**
- 12 **retomando, né?, e aí foi um momento maravilhoso.**

A partir da resposta a essa pergunta, que deixa explícita a existência de uma diferença entre gramática e AL, a professora demonstra ter consciência de ter trabalhado sob a perspectiva da AL neste momento específico (linha 4) porque, segundo ela, enquanto liam

¹⁷⁴ Sobre esse episódio, conferir também exemplo 2 de ressignificações atribuídas ao atendimento da perspectiva sociointeracionista no Apêndice 1.

“um poema, literatura”, refletiram sobre “como era abordada aquela palavra naquela época” (linhas 5 e 6). Em outras palavras, uma reflexão linguística surgiu espontaneamente a partir da leitura de um texto literário.

Nas linhas 7 e 8, Pâmela explica que aproveitou o momento para fazer a revisão do conteúdo VL histórica já trabalhado em sala. Finalmente, ela ressignifica sua própria prática docente ao fazer avaliações positivas sobre esse momento — “eu achei bem legal” (linha 8), “foi um momento maravilhoso” (linha 12) — e ainda retoma a questão da integração entre os eixos — “a gente não pode dividir as aulas de literatura só: gramática só, produção textual, a gente tem que tá retomando” (linhas 10 a 12) —, mostrando mais uma vez, embora implicitamente, que tem a consciência de que trabalhar AL é trabalhar sem uma divisão estanque entre os eixos.

Enfim, nesta subseção 6.2 procuramos mostrar não só a quantidade, mas principalmente a natureza das ressignificações realizadas pela professora Pâmela ao se confrontar com a própria prática, ou seja, o trabalho interpretado. No tópico a seguir, faremos uma análise dos trabalhos realizado e real.

6.3 OS TRABALHOS REALIZADO E REAL DA PROFESSORA PÂMELA

Como vimos na Seção 5, o trabalho realizado refere-se ao que o trabalhador (no caso, a professora Pâmela) efetivamente fez para realizar a tarefa (ou seja, ensinar CL), enquanto o trabalho real leva em conta também as atividades contrariadas, destacando as tensões sofridas pelo trabalhador quando foi impedido de realizar o trabalho prescrito.

Visando ao nosso objetivo específico de verificar como os CL foram trabalhados e relacionados aos demais eixos de ensino (leitura e produção de texto escrito/oral) nas aulas de LP da professora Pâmela, recorreremos tanto aos vídeos das aulas observadas quanto às anotações feitas no diário de campo. Nesta subseção, portanto, faremos considerações a esse respeito, seguindo uma linha temporal, aula a aula, e destacando algumas práticas que ilustram como foi a abordagem dos CL, além de sua relação com os demais eixos.

Ao final, classificaremos a prática da professora Pâmela em uma das três categorias pré-definidas e já explicitadas na Seção 5: (1) trabalho realizado/real sob a perspectiva da AL, (2) trabalho realizado/real parcialmente apoiado na perspectiva da AL ou (3) trabalho realizado/real sob a perspectiva da GT. Para isso, ao longo de nossa análise atentaremos aos seguintes critérios para considerar a prática sob a perspectiva da AL: (a) concepção da língua

como interação (perspectiva discursiva); (b) total integração entre os eixos, ou seja, surgimento da reflexão sobre os CL a partir da produção e leitura de textos; (c) indução como procedimento metodológico (atividades epilinguísticas); (d) estudo de dados heterogêneos da língua; (e) observação desses dados (microunidades) nos textos (macrounidades); e (f) sistematização da análise como resultado da observação feita, por meio de atividades metalinguísticas.

Na **aula 1**, após a apresentação do segundo grupo, sobre VL geográfica, a professora perguntou a contribuição que aquele trabalho havia dado aos alunos, que ressaltaram o aprendizado de novo vocabulário e o enriquecimento cultural. Quando um aluno falou em “língua nordestina”, a professora Pâmela corrigiu: “não existe língua nordestina, e sim língua portuguesa... ela é uma só, mas com suas variações”. Ao dar seu depoimento, uma aluna aparentemente nascida no Sudeste do Brasil falou que, quando chegou ao Recife, as pessoas pediam-lhe para calar a boca porque seu sotaque era muito chato. Nesse momento, a professora aproveitou para falar no livro *Preconceito linguístico*, de Marcos Bagno, em que o autor lista dez mitos sobre a LP. Depois, no dia seguinte, levou essa obra para a sala de aula, leu rapidamente os dez mitos e fez o livro circular entre a turma. Percebemos, por essas práticas, que ela, além de ter se preocupado em pedir *feedback* dos alunos para verificar a aprendizagem deles, soube aproveitar as oportunidades das reflexões dos estudantes (atividade epilinguística) para fazer comentários pertinentes acerca do assunto VL e sistematizá-lo (atividade metalinguística) — atendimentos aos critérios (c) *indução como procedimento metodológico* e (f) *sistematização da análise como resultado da observação feita, por meio de atividades metalinguísticas* — e estudou os dados heterogêneos da língua — atendimento ao critério (d).

Nessa aula também ocorreu o episódio relatado no exemplo 02, da primeira sessão de autoconfrontação, em que a professora Pâmela solicitou que o esquete apresentado por um grupo fosse escrito em uma cartolina. Como ela havia deixado os alunos livres para escolher a forma de apresentar seus trabalhos, entendemos que esse redirecionamento pode ter exigido maior esforço por parte do grupo, sobretudo porque os estudantes não haviam se apropriado devidamente do gênero oral esquete.

Na segunda parte da aula 1, a professora perguntou se os alunos conheciam a charge. Eles responderam afirmativamente, dizendo que era encontrada em jornais. Ela então alegou que era um gênero e questionou a diferença entre gênero e tipo textual. Como os alunos não souberam responder, a professora comentou que esse não era “um assunto fácil” e, por isso, o abordaria nas aulas posteriores “com mais calma”. No entanto, deu alguns exemplos de

gêneros, como bula de remédio, carta, diário e blog, e afirmou: “gênero é a estrutura fixa. Temos cerca de seis mil. Dentro dos gêneros, temos os tipos”. Depois falou em Luiz Antonio Marcuschi e nos cinco tipos mais comuns listados pelo autor: narrativo, descritivo, expositivo, argumentativo e injuntivo. Durante a explicação, perguntou para que servem os gêneros no nosso dia a dia e falou também em funções da linguagem. Após isso, voltou a comentar sobre a charge perguntando qual seria a sua função. Os alunos não responderam e pareciam um pouco confusos. Ela, então, partiu para a leitura de uma charge que comparava a política brasileira ao descompromisso do Carnaval, sem dizer a fonte de onde a havia retirado, e os estudantes, além de falarem sobre aspectos estruturais (como uso de linguagem verbal e não verbal e de balões de diálogo), reconheceram a função crítica do gênero. Ao final da aula, a professora solicitou que eles produzissem uma charge em dupla.

Por essas práticas, podemos perceber que a professora Pâmela, apesar de chamar a atenção para as funções do gênero (inclusive da charge), demonstrou ter uma visão mais estruturalista ao defini-lo como “estrutura fixa” e ao trabalhar com a charge por meio de suas características estruturais, sem levar em conta a esfera em que circula, as intenções de quem produz, os efeitos de sentido construídos e o possível público leitor, por exemplo. Observamos, portanto, o não atendimento ao critério *(a) concepção da língua como interação (perspectiva discursiva)*.

Na **aula 2**, antes de recolher as charges, a professora explicou quais critérios usaria para avaliá-las: coesão, coerência e adequação ao gênero. Como os alunos já haviam produzido, a maioria não se preocupou muito em ouvir o que ela falava nem se havia ou não atendido a esses critérios. Depois, a professora perguntou se eles refletiram sobre a problemática abordada. Alguns estudantes começaram a falar da charge que haviam produzido. Pâmela, então, passou uma ficha (Anexo 8) sobre lógica semântica em trio e deu um tempo para os alunos responderem.

Durante a correção coletiva, ela questionou qual a verdadeira intenção de quem estava fazendo as perguntas reproduzidas na ficha, e os alunos participaram bastante, discutindo e defendendo opiniões divergentes. Por esse questionamento, podemos dizer que ela atende parcialmente ao critério *(a) concepção da língua como interação*, uma vez que se preocupa com a situação em que o discurso foi produzido e com a intencionalidade discursiva. Ao final da correção, a professora provocou: “A língua portuguesa é traiçoeira?”. Todos chegaram à conclusão de que, às vezes, sim. Então Pâmela perguntou se os alunos precisavam saber as regras da gramática para responder àqueles exercícios. A maior parte dos alunos disse que não; mas outros responderam que sim, por isso a professora concluiu: “ter uma base de

gramática é importante para ajudar a pensar”. Por esse comentário, percebemos que, durante o trabalho realizado, ela demonstrou ter uma visão da gramática como um instrumento que ajuda a organizar os pensamentos, perspectiva próxima à concepção da linguagem como expressão do pensamento e da língua como sistema, que, conforme exploramos na Seção 2, perdurou durante muito tempo no Brasil e até hoje ecoa em algumas práticas escolares.

No entanto, quando interpretava seu próprio trabalho durante a primeira sessão de autoconfrontação, ela demonstrou ter consciência de que o domínio da gramática não é suficiente para desenvolver a capacidade de produção escrita de textos. Quando falava do trabalho que estava realizando, naquele momento (segundo bimestre)¹⁷⁵, sobre leitura literária com o 2º ano A, ela comentou: “Então, assim, eu procuro articular, fazer uma questão de análise linguística, né?, articular a gramática com a:: pra eles perceberem... porque, assim, a gente sabe que não adianta a gente pegar uma gramática e decorá-la, né? A gente não vai saber redigir textos”.

Ainda na aula 2, a professora Pâmela pediu para que os alunos copiassem o seguinte do quadro:

Uso da vírgula: nove regras simples para o uso

1) Enumeração de mais de dois elementos.

Ex.: Comprei um livro, um CD e um DVD para dar de presente na livraria Cultura.

2) Para isolar o aposto explicativo.

Ex.: Mayara, a secretária do meu marido, não sabia onde havia guardado o documento.

3) Para isolar o vocativo.

Ex.: Meu filho, venha cá!

4) Para indicar a supressão do verbo em uma oração.

Ex.: Ela comeu uma salada e ele, uma feijoada.

5) Para separar orações que não apresentam conjunções que as interliguem.

Ex.: Saímos para passear, nos divertir, ver coisas novas, conhecer pessoas interessantes.

6) Para isolar expressões exemplificativas e conjunções.

Ex.: Ele estava muito esquecido. Assim, não lembrava, por exemplo, de seus próprios netos.

7) Antes das conjunções “mas”, “porém”, “pois”, “embora”, “contudo”, “todavia”, “logo”, “portanto”.

Ex.: Era uma pessoa boa, mas/porém/contudo/todavia muito desatenta.

Embora fosse uma boa pessoa, era muito desatenta.

Tinha que partir cedo no dia seguinte, logo/portanto se despediu de todos na noite anterior.

Durante a explicação, ela comentou que vírgula era pausa. Ao falar em aposto explicativo, explicou que, na redação escolar, ele deveria ser evitado para não cair em redundância e falou ainda que havia outros tipos de aposto, como o recapitulativo. Disse também que iria continuar com as outras duas regras na próxima aula. A unidade de análise

¹⁷⁵ Embora não se refira à I Unidade (primeiro bimestre), que foi a acompanhada por esta pesquisa, a professora Pâmela já estava na II Unidade quando realizamos as sessões de autoconfrontação, por isso, de em vez em quando, fazia comentários sobre atividades e procedimentos pedagógicos em andamento.

utilizada neste momento, portanto, foi a frase, e não o texto, como ela sugeriu que havia trabalhado durante a primeira sessão de autoconfrontação, no exemplo 05: “se você vai trabalhar a vírgula, não pode trabalhar a vírgula só isolada, mas como é que a vírgula tá dentro do texto, né?”. Portanto, nesta aula, ficou claro o não atendimento ao critério (e) *observação dos dados heterogêneos da língua (microunidades) nos textos (macrounidades)*.

Além disso, ao selecionar essas “nove regras simples” para o uso da vírgula e trabalhá-las da forma como fez, Pâmela parece não ter se interrogado acerca da relevância social dessa temática e dos objetivos gerais desse estudo, tampouco considerado os atores sociais que vivenciam as práticas envolvidas no fenômeno (ou seja, os alunos e os textos produzidos por eles), conforme Fabrício (2006) sugere que o (professor-)pesquisador faça diante da tarefa de selecionar o tema a ser estudado.

Na **aula 3**, a professora explicou que trataria do Romantismo e, depois, retornaria à vírgula. Como foi uma aula expositiva sobre aspectos históricos e as características das três gerações românticas no Brasil, não vamos descrever detalhadamente o que ocorreu nessa aula, apenas um episódio relacionado aos CL. Quando explicava sobre a terceira geração e a poesia que veiculava críticas sociais e políticas, a professora estabeleceu uma relação com a charge produzida pelos alunos, dizendo que a função da charge também era criticar ou ironizar questões sociais. Nesse ponto, a professora demonstrou implicitamente preocupar-se com a formação cidadã de seus alunos, encarando a linguagem como um lugar de construção da vida social e, portanto, do próprio sujeito aluno, cuja identidade/subjetividade é construída nas práticas discursivas das quais participa (MOITA LOPES, 2009).

Apesar de, durante as sessões de autoconfrontação, ter afirmado algumas vezes que tratava os eixos de forma “misturada”, a professora Pâmela deu início à **aula 4** falando que estava revezando entre “uma aula de literatura e outra de gramática”, demonstrando explicitamente não atender ao critério (d) *total integração entre os eixos didáticos*. Distribuiu uma ficha de exercícios sobre o uso da vírgula (Anexo 9) e explicou brevemente como deveria ser respondida. Após ter dado um tempo para os alunos responderem em dupla, começou a correção coletiva.

Quando estavam na letra c) da terceira questão, Pâmela fez uma pausa para perguntar aos alunos qual a função do adjetivo, ao que eles responderam “caracterizar”, mas ela afirmou que havia outra função além dessa (qualificar) e passou um bom tempo fazendo os alunos perceberem qual seria (classificar), conforme analisamos no exemplo 07. Embora tenha partido do fragmento de texto da ficha para estabelecer essa reflexão — mais especificamente do trecho “você diz isso por causa daquela loura de rabo de cavalo minissaia verde olhos

azuis brincos de marfim unhas pintadas de vermelho sapatos de crocodilo e bolsa combinando?”, em que não há adjetivos classificativos —, ela não voltou a esse fragmento de texto para analisar os adjetivos, preferindo dar outros exemplos, como “trabalhador rural/urbano”, segundo ela mais relacionados à “prática social” e ao “dia a dia” de seus alunos¹⁷⁶. Assim, podemos dizer que a professora atendeu parcialmente ao critério *(d) observação dos dados da língua nos textos*, uma vez que não partiu de textos propriamente ditos, e sim fragmentos, e tampouco voltou a eles depois.

Quando estavam na segunda questão, letra a), a professora falou em entonação e como a vírgula ajudava a reproduzir a fala com “pausas mais fiéis”. Quando foi justificar o uso da vírgula no trecho do diálogo em que um pai diz para um filho “hoje achei esta carteira, cheia de dinheiro, no meio da rua”, recorreu à situação fictícia em que esse enunciado teria sido proferido para afirmar que as vírgulas foram usadas porque o pai queria enfatizar como estava a carteira para o filho. Esse foi um dos poucos momentos em que atentou para o sentido construído pela pontuação em estudo no seu contexto de uso, em conformidade com o que prescreve a BCC-PE, como vimos anteriormente. Por ela ter recorrido à situação enunciativa, podemos dizer que nesse momento parece conceber a língua como interação, atendendo ao critério *(a) perspectiva discursiva*.

Ainda nessa aula, após a leitura da tirinha de Mafalda, uma aluna comentou que não a havia entendido, mas a professora não escutou e continuou a correção sem interpretar ou discutir o sentido da tira com a turma, restringindo-se à análise das vírgulas presentes no texto. Por esse encaminhamento, Pâmela filia-se a uma perspectiva estruturalista, mais próxima da GT. Ao final dessa aula 4, escreveu no quadro duas questões sobre o Romantismo e não mais surgiram conteúdos relacionados aos CL, demonstrando não atendimento ao critério *(b) total integração entre os eixos*.

Na **aula 5**, a professora corrigiu o exercício sobre Romantismo e discutiu um poema erótico de Castro Alves levado por um aluno. Enquanto um estudante lia uma das questões do exercício a ser corrigido, titubeou na palavra *concisão*. Ela, então, aproveitou para falar na importância da ampliação do vocabulário e passou como exercício que os alunos fizessem uma ficha com palavras novas e seu significado a ser preenchida sempre que lessem algum texto de qualquer disciplina e se deparassem com palavras desconhecidas¹⁷⁷. Por esse

¹⁷⁶ Sobre esse episódio, conferir exemplo 5 de ressignificações atribuídas às necessidades de aprendizagem e exemplo 1 de ressignificações atribuídas ao atendimento da perspectiva sociointeracionista no Apêndice 1.

¹⁷⁷ Sobre esse episódio, conferir exemplo 7 de ressignificações atribuídas às necessidades de aprendizagem no Apêndice 1.

momento, podemos dizer que ela atendeu ao critério *(b) total integração entre os eixos*, pois partiu da leitura e reflexão literária para refletir sobre a língua, mais especificamente sobre importância do vocabulário, embora, a nosso ver, tenha perdido a oportunidade de fazer os alunos pesquisarem o significado da palavra *concisão*, preferindo dizer ela mesma esse significado. Durante essa aula, pediu licença duas vezes aos seus alunos para chamar a atenção de estudantes barulhentos no corredor (trabalho real).

Na **aula 6**, a professora Pâmela falou sobre a Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, incentivou os alunos a participarem e disse que, em outra aula, iriam ler alguns artigos de opinião para “descobrirem as características” desse gênero. Escreveu depois no quadro:

Continuação do assunto sobre vírgula

8) Antes das locuções adversativas como “e sim”, “e não”. Entretanto, não se devem isolar essas locuções adversativas com vírgula. Usa-se somente uma, precedendo-as.

Ex.: Ela comprou um DVD, e não um CD.

Ele não fez as tarefas de que foi incumbido, e sim as que ele quis.

9) Para separar, nas datas, o lugar, nos endereços, o número.

Ex.: Belo Horizonte, 13 de novembro de 2008.

Rua da Alegria, nº 30

Depois de dar um tempo para os alunos copiarem essas anotações nos cadernos, leu e explicou as duas regras¹⁷⁸. Mais uma vez, vemos o não atendimento ao critério *(e) observação dos dados heterogêneos da língua nos textos*, pois a unidade de análise escolhida foi a frase. Também podemos considerar que tanto nessa aula 6 quanto na 2, quando abordou o conteúdo uso da vírgula, a professora Pâmela tampouco atendeu ao critério *(d) estudo dos dados heterogêneos da língua*, já que se limitou a ensinar a variedade culta urbana da LP no tocante ao uso desse sinal de pontuação.

Passou então a revisar os conceitos de *gênero* e *tipo textual* e comentou que o mais importante era “saber a função do gênero na sociedade”¹⁷⁹. Por essa fala, podemos dizer que ela atende parcialmente ao critério *(a) concepção discursiva da língua* ao dar ênfase ao funcionamento do gênero na sociedade, no entanto suas atitudes ao estudar os gêneros charge e artigo de opinião tendem a demonstrar o contrário. Depois, disse que iria trazer uma ficha

¹⁷⁸ Sobre esse episódio, conferir exemplo 3 de ressignificações atribuídas à realidade da sala de aula no Apêndice 2.

¹⁷⁹ Sobre esse episódio, conferir exemplo 5 de ressignificações atribuídas à realidade da sala de aula no Apêndice 2.

sistematizando esse assunto para facilitar a compreensão e que os alunos não se preocupassem se ainda restasse alguma dúvida porque voltariam a “gêneros e tipos” posteriormente.

Ainda na aula 6, voltou a falar do exercício sobre o novo vocabulário passado na aula anterior e da importância de se consultar sempre o dicionário, de preferência um atualizado com a nova ortografia. Disse então que a gramática, assim como o dicionário, é um material de consulta, o que sugere algum conhecimento das propostas de Travaglia ([1996] 2009) e Geraldi (1997). Indicou a compra de uma das duas “gramáticas reflexivas” a seus alunos: a de Ulisses Infante ou a de William Roberto Cereja e Tereza Cochar Magalhães, conforme tratamos no exemplo 10 da sessão 2¹⁸⁰. Nos últimos 35 minutos de aula, passou um exercício com questões do Enem (Anexo 10) para ser respondido em dupla e avisou que seria avaliativo. Durante a segunda sessão de autoconfrontação, questionei-lhe quais os critérios usados para selecionar aquelas questões, já que consideramos que são, em sua maioria, exercícios estruturais sobre CL. A professora respondeu que “a atividade envolvia muita interpretação de texto” (conforme exemplo 2 de ressignificações atribuídas às necessidades de aprendizagem no Apêndice 2), no que discordamos, já que, a nosso ver, de sete questões, apenas uma (a sétima) requeria interpretação textual para ser respondida. A nosso ver, em geral essa atividade se aproxima mais da perspectiva da GT.

Na **aula 7**, a professora Pâmela começou falando que apenas uma dupla havia acertado todas as questões e que o resto da turma tinha ficado “com nota baixa”. Solicitou as redações dos alunos sobre tema livre (atividade requisitada em uma das primeiras aulas do ano, portanto antes de chegarmos para a observação) a fim de “mostrar as inadequações”¹⁸¹. Apenas três alunos se voluntariaram a ler o que haviam produzido para a turma, e, após a leitura, a professora pegou os cadernos deles para tecer comentários a respeito de título, organização textual, coerência, argumentação e questões de CL, como concordância verbal e nominal, citações diretas e indiretas, regência, ortografia e vocabulário. No entanto, os comentários sobre CL eram mais gerais, do tipo “aqui temos deslizes de concordância” sem dizer onde estavam exatamente. Consideramos que, apesar de ela ter partido dos textos dos alunos — atendimento ao critério (e) —, ao proceder ela mesma a “correção” sem sistematizar os conteúdos de CL — não atendimento ao critério (f) *atividade metalinguística* —, perdeu a oportunidade de induzir os alunos, autores ou não da redação que estava sendo

¹⁸⁰ Sobre esse episódio, conferir também exemplos 7 e 8 de ressignificações atribuídas às necessidades de aprendizagem no Apêndice 2.

¹⁸¹ Sobre esse episódio, conferir exemplo 9 de ressignificações atribuídas às necessidades de aprendizagem, além dos exemplos 2 e 3 de ressignificações atribuídas à avaliação da própria prática docente no Apêndice 2.

lida, a refletirem sobre os conteúdos em questão — portanto, não atendimento do critério (c) *atividade epilinguística*. Apesar disso, podemos dizer que, nesse momento, a professora atendeu ao critério (b) *total integração entre os eixos*, pois partiu da leitura de textos produzidos pelos alunos para refletir sobre a LP. Enquanto fazia esse procedimento, Pâmela falou da importância do rascunho e da reescrita¹⁸² e pediu que todos terminassem/reescrevessem as redações sem, contudo, definir prazo para isso.

Na **aula 8**, a professora Pâmela começou dizendo que os alunos que faltaram a atividade do Enem (trabalho real) iriam fazê-la naquela aula individualmente, estratégia já analisada no exemplo 11. Por isso, pediu para que se deslocassem para as primeiras bancas. Para o restante da turma, distribuiu uma ficha de leitura sobre gêneros e tipos textuais retirada de José Ernani de Nicola (Anexo 12) e avisou que só havia trazido dez cópias porque foram providenciadas com recursos próprios (trabalho real) e, por isso, os alunos deveriam se sentar em trio para a leitura coletiva. Pediu para um aluno por vez ler algum trecho da ficha e, durante a leitura, teceu alguns comentários sobre a “estabilidade relativa” dos gêneros, a função deles na sociedade e a obsolescência de alguns com o passar do tempo por conta, principalmente, de mudanças tecnológicas. Interessante percebermos que, nesta aula, diferente da aula 1, não citou número de gêneros supostamente existentes (“Temos cerca de seis mil”) e preferiu concordar com Nicola (“Se os gêneros textuais são inúmeros, podemos identificar um número limitado de tipos textuais”). Durante a sessão 2 de autoconfrontação, quando questionada quais foram os critérios usados para selecionar essa ficha, Pâmela respondeu considerar que Nicola traz tudo “mastigadinho” e de forma “detalhada”, como podemos ver no exemplo 11 de ressignificações atribuídas às necessidades de aprendizagem no Apêndice 2¹⁸³. Para nós, no entanto, trata-se de um texto pouco esclarecedor, pois confunde os conceitos quando usa a palavra *tipo* para definir gêneros — “Os gêneros textuais são os *tipos* de textos efetivamente produzidos em nossa vida cotidiana com características gerais comuns (*formato, sequência ou estrutura linguística*, assunto) facilmente identificáveis”, grifos nossos —, não define bem nem os gêneros, dando ênfase a aspectos estruturais, nem os tipos — “Chamadas tipos textuais, essas composições linguísticas têm como característica a predominância de certas estruturas sintáticas, tempos e modos verbais, classes gramaticais, combinações, etc., de

¹⁸² Sobre esse episódio, conferir exemplo 10 de ressignificações atribuídas às necessidades de aprendizagem, exemplos 9 e 10 de ressignificações atribuídas à realidade da sala de aula, além de exemplo 4 de ressignificações atribuídas à avaliação da própria prática docente no Apêndice 2.

¹⁸³ Sobre esse mesmo assunto de gêneros e tipos textuais, conferir exemplo 6 de ressignificações atribuídas às necessidades de aprendizagem no Apêndice 2.

acordo com sua função e intencionalidade” — e explora os tipos dando exemplos de gêneros em que predominam, e não falando dessas estruturas a que se referiu na definição.

Ainda na aula 8, a professora entregou a atividade sobre o Enem explicando que iria dar o resultado dos que fizeram naquele dia na próxima aula. Começou, então, uma correção coletiva, a qual os alunos acompanharam sem muito interesse, com apenas um pequeno grupo comentando e tirando dúvidas. Ao final, Pâmela disse que a semana de prova já estava marcada e que, por isso, iria passar uma atividade de revisão no caderno. Assim, copiou no quadro:

Exercício de revisão:

- 1) Você fez um trabalho sobre as variações linguísticas. Qual foi a sua interpretação sobre elas? São mais importantes que a gramática? Por quê?
- 2) Quais são os tipos de variações linguísticas que você aprendeu?
- 3) “O preconceito linguístico, antes de mais nada, é um preconceito social”. Explique essa afirmação.
- 4) Você acha que no Brasil existe um Estado que fale melhor a nossa língua portuguesa ou isso é apenas um mito? Justifique sua resposta.
- 5) Estudamos que a charge é temporal, ou seja, precisa ser feita de acordo com o momento histórico, político, social de um país, estado ou cidade. Por que você acha que esse gênero textual é importante? Quais são as características desse gênero?
- 6) Sobre as técnicas redacionais, escreva cinco itens que devem fazer parte de um texto bem elaborado.
- 7) Quais são as nove situações que devem existir para o uso adequado da vírgula? Escolha apenas duas e crie dois exemplos.
- 8) Sobre o Romantismo brasileiro, quais são as características de cada geração? Cite ao menos o nome de um representante de cada.
- 9) Qual é a diferença entre a mulher vista na 1ª geração: Iracema, as virgens dos lábios de mel, e a mulher vista na 3ª geração: Eugênia Câmara?
- 10) Qual é a diferença entre Romantismo e romantismo?
- 11) Quais são os cinco tipos textuais existentes? Explique cada um deles.
- 12) Explique sobre cada geração do Romantismo brasileiro.

No tocante às questões voltadas aos CL, podemos ver que tratam dos conteúdos como uma espécie de lista de teorização a ser decorada, como a 2ª (os tipos de VL), a 5ª (as características do gênero charge), a 7ª (as “nove regras simples para o uso da vírgula”) e a 11ª (os cinco tipos textuais) e não refletem sobre os usos da língua, tampouco partem de textos, demonstrando, portanto, não atendimento aos critérios *(a) concepção da língua como interação* e *(e) observação dos dados da língua nos textos*, respectivamente. Durante a segunda sessão de autoconfrontação simples, questionei à professora Pâmela qual era a expectativa de resposta para a primeira questão, ao que ela respondeu “a questão de respeitar as variedades linguísticas”, conforme exemplo 12 de ressignificações atribuídas às necessidades de aprendizagem do Apêndice 2. Concluímos, portanto, que se trata de uma

questão mal elaborada que solicita uma comparação em nível de importância entre gramática e as VL sem visar um objetivo de aprendizagem claro e específico.

Na **aula 9**, Pâmela iniciou perguntando sobre o exercício de revisão e se tinham alguma dúvida. Os alunos pediram esclarecimentos sobre a segunda e a terceira geração do Romantismo, e ela fez uma breve revisão, com exposição teórica sobre esse assunto. Depois distribuiu os cadernos da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro entre pequenos grupos e pediu para lerem alguns artigos de opinião, debaterem sobre o tema e as características do gênero, fazendo pequenas anotações no caderno para sistematizar, demonstrando atendimento ao critério *(c) indução como procedimento metodológico (atividades epilinguísticas)*. Avisou ainda que se tratava de uma atividade para nota e que depois eles iriam escrever um artigo de opinião em quarteto sobre o tema *O lugar onde vivo*. Depois, escreveu no quadro:

Estudo dirigido: artigo de opinião

1. Divisão dos grupos com 4 pessoas.
2. Cada grupo trabalhará com um tema a ser escolhido
3. Cada grupo deverá ter um líder
4. Leitura em conjunto sobre o tema escolhido
5. Levantamento das características de um artigo de opinião
6. Socialização de cada grupo com as características de um artigo de opinião
7. Construção de um artigo em grupo cujo tema será “O lugar onde vivo”

Pâmela então começou a circular entre os grupos orientando-os e deu um tempo para realizarem a atividade. Faltando uns 15 minutos para a aula terminar, ela fez alguns questionamentos a toda a turma — “O artigo de opinião tem título? Tem nome do autor? Como é o verbo normalmente? Que linguagem é empregada?” — antes de chamar o primeiro grupo para socializar suas “descobertas”. Como podemos ver, a professora não contextualizou as possíveis situações de produção de um artigo de opinião, não se preocupou em abordar sobre a esfera de circulação, o papel social do autor e dos leitores, a ideologia dos veículos em que circulam, enfim, ficou restrita a questões estruturais do gênero¹⁸⁴, demonstrando claramente não atender ao critério *(a) concepção da língua como interação* nessa atividade.

¹⁸⁴ Sobre essa atividade, conferir exemplos 4 e 13 de ressignificações atribuídas às necessidades de aprendizagem, exemplos 1 e 2 de ressignificações atribuídas à realidade da sala de aula e exemplo 2 de ressignificações atribuídas ao planejamento no Apêndice 2.

Na **aula 10**, a professora deu continuidade à socialização dos grupos sobre a atividade acima descrita¹⁸⁵. Em grupos, os alunos citaram algumas características do gênero artigo de opinião e, a partir de questionamentos de Pâmela, acrescentaram outras, como: texto argumentativo, crítico e informativo, com a assinatura do autor, escrito na 1ª ou 3ª pessoa do singular, que, às vezes, traz dados estatísticos para reforçar os argumentos. Ela então esclareceu que o artigo de opinião poderia ser escrito na 1ª pessoa, mas a dissertação escolar não. Esse esclarecimento nos remete a um fato ocorrido durante a segunda sessão de autoconfrontação, quando a professora afirmou que selecionou o gênero artigo de opinião “pra mostrar a diferença da dissertação escolar”, conforme exemplo 4 de ressignificações atribuídas às necessidades de aprendizagem, no Apêndice 2. Tal fato demonstra uma maior preocupação com o gênero redação escolar e, conseqüentemente, com as demandas externas, como Enem e concursos.

Ainda nessa aula, Pâmela fez, oralmente, uma alimentação temática de possíveis assuntos a serem explorados nos artigos a serem produzidos para a Olimpíada e liberou a turma mais cedo porque estava “mal da garganta” (trabalho real). Avisou ainda que, na aula seguinte, começariam a escrever esse artigo.

Na **aula 11**, chamou dois grupos que faltaram se apresentar na aula anterior. Durante a apresentação do primeiro, a professora simulou uma situação em que os alunos enviariam o artigo de opinião para um jornal da cidade publicar e tentou abordar questões ideológicas do veículo de comunicação, mas os alunos se restringiram a falar de questões estruturais e ela, então, desistiu de continuar sua reflexão, que, a nosso ver, estava se encaminhando para o atendimento do critério (a) *perspectiva discursiva*, conforme fica claro no exemplo 11 de ressignificações atribuídas à realidade da sala de aula no Apêndice 2. Percebemos, nesse episódio, que a professora Pâmela tentou, apesar de sem muita insistência, mostrar aos seus alunos os sujeitos (heterogêneos, fluidos, mutáveis) como seres imbricados em relações de poder e ideologia(s) subjacentes aos diferentes papéis sociais representados nas mais diferentes situações (MOITA LOPES, 2009).

Na apresentação do segundo grupo, ela questionou se, no artigo escolhido pelo grupo, havia intertextualidade. Como os alunos não souberam responder, explicou que “intertextualidade é citar literalmente outro texto”, definição que chamou a atenção por demonstrar simplismo ou até falta de conhecimento sobre o tema. Ao nosso ver, os alunos

¹⁸⁵ Sobre essa atividade, conferir exemplos 1 e 2 de ressignificações atribuídas às necessidades de aprendizagem, exemplo 3 de ressignificações atribuídas à realidade da sala de aula, exemplo 1 de ressignificações atribuídas ao planejamento e exemplo 1 de ressignificações atribuídas à avaliação da própria prática docente no Apêndice 3.

pareceram não ter entendido a explicação, por isso podemos supor que essa estratégia pedagógica da professora Pâmela os desestimulou a tentar entender sobre o conceito *intertextualidade* ou ainda pode os ter levado a confundi-lo com *citação*.

Após a socialização, solicitou que os grupos fossem pensando nas perguntas que fariam para a comunidade de um dos alunos em formato de questionário ou entrevista¹⁸⁶ (o gênero não ficou muito claro, como já exploramos no exemplo 15, da terceira sessão de autoconfrontação). Lançou então o desafio: com base nos dados levantados na comunidade, cada grupo escreveria um artigo de opinião sobre o tema *O lugar onde vivo*, e o melhor seria selecionado para representar a turma na Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro. Avisou que esse artigo seria produzido em sala posteriormente.

Distribuiu uma ficha intitulada “Para escrever com adequação” (Anexo 13) dizendo que iriam trabalhar coerência. Perguntou o significado da palavra *coisa*, e os alunos começaram a responder dando vários exemplos de emprego desse vocábulo — atendimento ao critério (c) *atividade epilinguística* — até chegarem à conclusão, com a ajuda da professora, de que era uma palavra cujo significado era bastante vago, procedimento que atendeu ao critério (f) *sistematização da análise como resultado da observação feita, por meio de atividades metalinguísticas*. Pâmela alertou, então, tratar-se de uma palavra a ser evitada na dissertação escolar. Nesse momento, comentou sobre uma fala de Irandé Antunes — “o que mais os alunos sabem é gramática, mas, por terem medo de infringir suas regras, o que falta é eles avançarem no texto” — para lembrar da importância de praticar a escrita. No entanto, quando questionada, durante a terceira sessão de autoconfrontação, se concordava com essa fala levando em conta a realidade de seus alunos, ou seja, se eles sabiam muito gramática e faltava avançarem no texto, a professora Pâmela afirmou não concordar 100%, porque para ela faltava também o hábito da “leitura” e o “treino da escrita”, conforme podemos ver no exemplo 7 de ressignificações atribuídas à realidade da sala de aula do Apêndice 3.

Durante essa primeira parte da aula 11, a coordenadora pediu que, em grupos de três por vez, os alunos fossem subindo para buscar livros de outras disciplinas na sala dela. Essa dinâmica de entrada e saída dos estudantes na sala de aula chamando o próximo trio perturbou um pouco o ambiente (trabalho real), por isso, algumas vezes, a professora chamou a atenção

¹⁸⁶ Sobre esse episódio, conferir exemplo 2 de ressignificações atribuídas à realidade da sala de aula no Apêndice 3.

dos alunos, como demonstramos no exemplo 5 de ressignificações atribuídas à realidade da sala de aula no Apêndice 3.

Depois do intervalo, deu um tempo para os alunos responderem a ficha (Anexo 13) em dupla ou em trio¹⁸⁷. Eles perguntaram se iriam à biblioteca naquele dia, uma vez que a professora havia prometido, mas ela avisou que não poderiam ir porque falou com a coordenação, “mas a moça da biblioteca larga às 16h” (trabalho real). Os meninos se frustraram um pouco e começaram a responder a atividade em sala. Dentro de alguns minutos, porém, a coordenadora veio avisar que a bibliotecária ficaria até as 17h e, por isso, poderiam ir à biblioteca. Os alunos se animaram, e a professora Pâmela pediu para organizarem seus materiais a fim de se mudarem, o que levou um pouco de tempo (trabalho real). Já na biblioteca¹⁸⁸, pediu que a bibliotecária explicasse como funcionava o esquema de empréstimo de livros, distribuiu alguns dicionários entre a turma para auxiliar na resolução dos exercícios e começou a circular tirando dúvidas antes de fazer a correção coletiva. Ao final da aula, solicitou que os alunos explicassem o que haviam aprendido sobre a palavra *coisa*. A maioria comentou que deveriam “trocar por sinônimos”, e ela então sistematizou o conteúdo deixando clara a diferença: “na fala informal, é comum usarmos essa palavra, sem problemas. Mas, no texto escrito formal, ela deve ser evitada”. Por esse procedimento pedagógico, percebemos, mais uma vez, o atendimento dos critérios (c) *atividade epilinguística* e (d) *atividade metalinguística*, além de sua preocupação com a importância dada ao contexto de uso das estruturas da língua, atendendo também ao *critério (a) perspectiva discursiva*.

Na **aula 12**, a professora Pâmela pediu para os alunos pegarem o livro didático para fazer uma atividade de revisão sobre o Romantismo em dupla ou trio. Toda a aula foi dedicada a essa atividade e à revisão de conteúdos de literatura. Como foi a primeira vez que a vi usando o LD, questionei sobre isso na terceira sessão de autoconfrontação. A professora comentou que o livro adotado pela escola “não é tão bom quanto o de Cereja” (conferir exemplo 4 de ressignificações atribuídas às necessidades de aprendizagem no Apêndice 3), sugeriu que ele não é tão “objetivo” nem “direto” (conferir exemplo 5 de ressignificações atribuídas às necessidades de aprendizagem no Apêndice 3) e falou que não o segue à risca (conferir exemplo 2 de ressignificações atribuídas ao planejamento no Apêndice 3).

¹⁸⁷ Sobre essa atividade, conferir exemplos 6 e 7 de ressignificações atribuídas às necessidades de aprendizagem no Apêndice 3.

¹⁸⁸ Sobre os objetivos visados pela professora ao levar os alunos à biblioteca, conferir exemplo 1 de ressignificações atribuídas às necessidades de aprendizagem no Apêndice 4.

Na **aula 13**, ocorreu a aplicação da prova (Anexo 16). Sobre como costuma preparar suas provas, nas terceira e quarta sessões de autoconfrontação, ela comentou que não faz suas avaliações apenas com questões fechadas porque, fora da escola, os alunos terão que “pensar”, “redigir”, “ser críticos” (conferir exemplo 8 de ressignificações atribuídas às necessidades de aprendizagem no Apêndice 3); que esperava, nas questões abertas, que eles “se fizessem entender”, fossem “o mais claro possível”, mas que eles “se embananam” (conferir exemplo 9 de ressignificações atribuídas à realidade da sala de aula no Apêndice 3); que não costuma colocar muitos textos porque a prova “deve ser um momento de reflexão” e ela quer “saber se eles prestaram atenção nas aulas” (conferir exemplo 2 de ressignificações atribuídas à avaliação da própria prática docente no Apêndice 3); que os textos usados não são longos porque ela “não gosta de trabalhar com quantidade”, e sim “com qualidade” (conferir exemplo 1 de ressignificações atribuídas à avaliação da própria prática docente no Apêndice 4).

Na **aula 14**, a professora começou reclamando com os alunos da “debandada da turma depois das provas”, já que as aulas dos últimos horários deveriam acontecer normalmente, mas restavam poucos alunos em sala e, por isso, os professores não podiam “avançar muito” com o planejado (trabalho real). Perguntou depois o que os alunos haviam achado da prova dela, e a maioria comentou que gostou. Iniciou, então, a correção coletiva¹⁸⁹, mesmo sem ainda ter entregue a prova corrigida para os alunos acompanharem¹⁹⁰. Chamou a atenção a correção que fez da questão 6 da prova (Anexo 14), cujas alternativas corretas seriam as letras b) “Angustiados, os alunos esperam o resultado dos exames” e d) “Os alunos, angustiados, esperam o resultado dos exames”. Antes de perguntar a justificativa do emprego dessas vírgulas¹⁹¹, a professora já foi ela mesmo dando uma explicação, a nosso ver, errônea, ao afirmar que a vírgula da letra b) fora usada “para isolar um vocativo, um chamamento”, quando na verdade trata-se de um aposto deslocado. Nenhum aluno questionou essa justificativa.

Ainda nessa aula 14, após o intervalo, levou novamente os alunos para a biblioteca, onde distribuiu o material do Sistema Seriado de Avaliação (SSA) da UPE da primeira fase de

¹⁸⁹ Sobre essa correção e os objetivos visados em algumas questões da prova, conferir exemplos 9 e 10 de ressignificações atribuídas às necessidades de aprendizagem, exemplos 10 e 11 de ressignificações atribuídas à realidade da sala de aula e exemplo 3 de ressignificações atribuídas à avaliação da própria prática docente no Apêndice 3, além de exemplo 2 de ressignificações atribuídas à realidade da sala de aula no Apêndice 4.

¹⁹⁰ Sobre essa decisão, conferir exemplo 3 de ressignificações atribuídas ao planejamento no Apêndice 3.

¹⁹¹ Sobre essa decisão, conferir o exemplo 1 de ressignificações atribuídas à realidade da sala de aula no Apêndice 4.

2016, pedindo que os alunos resolvessem o caderno de Língua Portuguesa em casa para uma posterior correção em sala. O restante da aula foi dedicado a exercícios do LD sobre o Romantismo. No entanto, ocorreram dois episódios relacionados aos CL, sendo um deles o da leitura de *I-Juca Pirama* e da sucessiva reflexão sobre VL histórica, já tratado no exemplo 24, de resignificação atribuída à avaliação da própria prática docente, na quarta sessão de autoconfrontação, em que ocorre o atendimento ao critério *(b) integração entre os eixos*. Outro episódio foi motivado por uma reflexão da própria professora que, ao se deparar com o uso de várias interrogações no texto, questionou se sempre elas servem para sinalizar perguntas e obter respostas e, depois, mostrou que aquelas interrogações estavam ali especificamente para estabelecer um diálogo com o leitor, sem necessariamente esperar respostas dele, ou seja, eram mais retóricas.

Finalmente, na última aula da I Unidade, a **aula 15**, a professora dividiu a turma em dois grandes grupos: os que iriam fazer a prova de recuperação (Anexo 16) e os demais, que se organizaram nos grupos dos artigos de opinião para preparar as perguntas do questionário/entrevista a ser aplicado/a na comunidade. Disse que tinha ficado triste porque “mais de metade da turma ficou, não passou direto, apesar de o assunto estar bem mastigadinho e a prova, fácil”. Explicou também que não era obrigação dela fazer uma prova de recuperação individual, mas que estava fazendo porque era o primeiro bimestre e os alunos ainda estavam se acostumando ao estilo dela¹⁹².

Começou então a circular entre os grupos dando orientações e explicando que, com o resultado daquela pesquisa¹⁹³, eles iriam começar a escrever o artigo de opinião. Um grupo questionou como tratar a questão da violência e das drogas na comunidade deles, e ela aproveitou para lançar essa pergunta a todos os grupos, dinâmica que consideramos ter atrapalhado um pouco a realização da prova de recuperação por aqueles que ainda estavam respondendo. Após uma discussão, a professora sugeriu que eles apontassem possíveis soluções para esse problema de violência e drogas no artigo a ser escrito. Talvez motivada por esse tema, escreveu no quadro:

Tema: _____ (bairro) → líder → características do artigo de opinião
 Enquete (entrevista ou questionário) sobre (um dos temas):
 - lixo

¹⁹² Sobre a justificativa que deu para essa decisão na quarta sessão de autoconfrontação, conferir exemplo 3 de resignificações atribuídas à realidade da sala de aula no Apêndice 4.

¹⁹³ Sobre a decisão de tornar o questionário obrigatório, conferir exemplo 2 de resignificações atribuídas às necessidades de aprendizagem no Apêndice 4.

- drogas/violência
- saneamento básico
- origens do bairro
- arboviroses (dengue, zika ou chicungunya)
- esportes/música
- escola

Como a maioria dos alunos que estava fazendo a prova de recuperação havia acabado e estava conversando, ela pediu para que eles se dirigissem aos seus grupos. Explicou um pouco como os alunos poderiam abordar qualquer um desses temas e sugeriu a criação de tabelas para eles interpretarem os dados que conseguissem nas comunidades, desenhando um modelo de tabela no quadro e dando uma explicação, a nosso ver, um pouco confusa de como poderiam preencher essa tabela com as informações. Na verdade, tentou dar alguns exemplos de preenchimento, falando ainda em *variáveis* sem explicar ao certo o que significavam, mas percebeu, por essas tentativas, que os dados colhidos em uma entrevista aberta dificilmente caberiam como variáveis em tabelas. Por isso, a professora parece ter desistido do recurso ao apagar o modelo da tabela do quadro e mudar de assunto, quando, faltando uns 10 minutos para o encerramento da aula, disse que, na próxima, queria ver pelo menos um esboço das perguntas preparadas pelos grupos antes de se despedir da turma. Tal estratégia pedagógica parece ter deixado os alunos inseguros, uma vez que, além de a explicação ter sido confusa, foi dedicado pouco tempo a ela e não houve espaço para que eles tirassem suas possíveis dúvidas.

Dessa forma, consideramos que os trabalho realizado e real da professora Pâmela podem ser classificados como *parcialmente apoiados na perspectiva da AL*, uma vez que, (a) apesar de se autoafirmar como sociointeracionista, apenas em momentos pontuais mostrou de fato conceber a língua como interação (perspectiva discursiva) , aproximando-se mais da GT ao selecionar a maioria dos conteúdos e abordá-los; (b) não demonstrou trabalhar com *total* integração entre os eixos didáticos de ensino, já que foram poucas as vezes em que aproveitou a leitura (literária ou não) ou a produção textual dos alunos para refletir sobre língua(gem); (c) somente utilizou o método de indução (atividade epilinguística) em episódios pontuais, sendo mais comum ela própria fazer reflexões teóricas acerca dos CL; (d) poucas vezes estudou os dados heterogêneos da língua (especialmente quando estudou VL, assunto em que inevitavelmente esses dados surgiriam), dedicando maior atenção à norma culta urbana da LP; (e) observou esses dados da língua em frases e em fragmentos de texto, raramente partindo de fato de textos; e (f) em alguns momentos sistematizou a análise dos CL como resultado da observação feita, por meio de atividades metalinguísticas.

Enfim, com essas descrições e análises dos trabalhos realizado e real, esperamos ter deixado claras as práticas da professora Pâmela ao trabalhar conteúdos de CL na sala de aula. Na próxima seção, iremos proceder de forma semelhante com os trabalhos interpretado, realizado e real do professor Nicolas.

“Será preciso querer mudar e, para isso, vale a pena que o professor aprenda a olhar para si mesmo com um certo distanciamento para aceitar os erros sem culpa e assumir os riscos de uma atitude independente [...] A mudança virá daqueles que vivem o ensino, não daqueles que especulam sobre ele. De dentro”

Rodolfo Ilari

7 A PRÁTICA DO PROFESSOR NICOLAS

Antes de iniciarmos a discussão desta seção, seria interessante relembrarmos nossos objetivos específicos, quais sejam: (1) identificar quais autores e conceitos de teorias da perspectiva sociointeracionista são conhecidos e/ou usados pelos professores colaboradores (o trabalho prescrito); (2) analisar se há e quais são as ressignificações sobre o fazer docente que os professores realizam (o trabalho interpretado); e (3) verificar como os CL são trabalhados e relacionados aos demais eixos didáticos de ensino nas aulas de LP (o trabalho realizado e o real).

Assim como procedemos na Seção 6, nesta iremos, inicialmente, buscar responder ao primeiro objetivo, baseando-nos, principalmente, na conversa preliminar para analisar o trabalho prescrito. Da mesma forma que na seção anterior, os documentos orientadores serão analisados à medida que aparecerem nas falas do professor durante as sessões de autoconfrontação simples. Depois, na subseção 7.2, iremos analisar as ressignificações realizadas pelo professor Nicolas durante essas sessões, a fim de responder ao nosso segundo objetivo específico, voltado para o trabalho interpretado. E, finalmente, na subseção 7.3, iremos analisar os dados referentes aos trabalhos realizado e real de Nicolas, tentando alcançar nosso terceiro objetivo específico.

Quanto ao trabalho prescrito, durante a conversa preliminar — e também as observações e filmagens, já que o professor Nicolas costumava manter conversas informais comigo antes ou depois das aulas —, pudemos perceber que ele, além de ter se autodeclarado sociointeracionista, tinha conhecimento de diversos autores cujas ideias se aproximam dessa perspectiva da linguagem, a exemplo de Marcuschi e Bakhtin, pensadores inclusive usados por ele na produção do material didático usado na sequência didática observada e nas exposições orais durante as aulas. É importante esclarecermos que o professor Nicolas, na verdade, realizou uma ressignificação do conceito *sequência didática* tal como concebida pelo ISD, uma vez que a tomou como uma unidade de trabalho escolar que propõe um conjunto de atividades organizadas de maneira sistemática, com um número preciso e limitado de

objetivos, porém não centrados no ensino de um único gênero, e sim na diversidade de gêneros e tipologias textuais, como veremos ao longo desta Seção.

Na conversa preliminar, ficou clara ainda a tendência do professor em conduzir o assunto para os aspectos literários da língua, o que é bastante compreensível dada a sua formação: mestrado em Teoria da Literatura e doutorado (em vias de conclusão) em Literaturas de Língua Portuguesa, conforme mencionamos na Seção 5. Por isso, vi-me obrigada a perguntar explicitamente sobre os autores que tratam especificamente dos CL. O professor, então, demonstrou, nesse momento inicial, ter conhecimento das ideias sobre AL de Geraldi e Possenti.

Em relação aos documentos orientadores, na conversa preliminar o professor afirmou seguir os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, 1998, 2000, 2002) e o Projeto Político Pedagógico Institucional do CAp (2015), que, segundo ele, estaria ancorado nos PCN. Embora os PCN não estejam mais em vigor como documento orientador oficial do Governo Federal para o ensino médio desde 1998, quando entraram em vigor, respectivamente, as DCNEM (1998), os PCNEM (1999), a parte II dos PCN-EM (2000), as Orientações Complementares aos PCNEM (conhecidas como PCN+, 2002) e as OCNEM (2006), a abrangência desse documento e a influência cultural que exerceu nos professores se fazem presentes até os dias atuais, como podemos perceber no PPPI do CAp.

Durante o tempo em que estive no CAp, pude perceber que ele mantinha uma boa relação com seus gestores, colegas e alunos, além de desfrutar do respeito e da cumplicidade de toda a comunidade escolar, uma vez que trabalha nesse colégio desde 2005.

Após a aplicação do questionário, solicitamos que o professor indicasse uma turma para que acompanhássemos as suas aulas, e ele nos informou que as duas do EM que estava regendo naquele ano (o 3º ano A e o 3º ano B) tinham perfis bem parecidos, mas que talvez o 3º ano B fosse menos resistente à filmagem, por isso nos indicou essa turma.

7.1 CONTEXTUALIZANDO O CAP E O 3º ANO B

O CAp está localizado na Avenida da Arquitetura s/n, Cidade Universitária, Recife-PE. Por fazer parte da UFPE e, conseqüentemente, de sua comunidade acadêmica, usufrui dos mesmos benefícios e limitações da Universidade.

Foi fundado em 1958, com o nome Ginásio de Aplicação, para funcionar junto à Faculdade de Filosofia como um laboratório experimental e espaço para a aplicação de teorias pedagógicas. Em 1962, “foi transformado em um espaço de experimentação e demonstração

de inovações pedagógicas, para atendimento às disciplinas de Prática de Ensino” (PPPI, 2015, p. 36). Em 1969, ampliou os níveis de ensino implantando o 2º grau, atual Ensino Médio. Nessa ocasião, passou então a ser denominado de Colégio de Aplicação. Em 1976, transferiu-se para o Campus Universitário, onde funciona até hoje como componente do Centro de Educação (CE) da UFPE.

Vinculado ao CE, atualmente atende aos acadêmicos das diversas licenciaturas em suas habilitações. Seu campo de atuação inclui a elaboração de novas técnicas pedagógicas e educacionais, a fim de serem repassadas às instituições de ensino ligadas às redes estaduais, municipais e privadas.

Em seu PPPI, consta como missão do CAp/UPFE:

desenvolver, de forma indissociável, atividades de ensino, pesquisa e extensão com foco nas inovações pedagógicas e na formação docente inicial e continuada. Para tanto, oferta Educação Básica, 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio, a qual serve de baliza para formação acadêmica de graduandos em diversas licenciaturas da Universidade, enquanto campo de estágio; bem como para formação docente continuada enquanto espaço de pesquisa e extensão universitárias pautadas na experimentação pedagógica (PPPI, 2015, p. 45-46)

O Colégio possui uma boa estrutura física, com salas equipadas com *data show* (embora nem sempre funcionem, como veremos adiante) e ar-condicionado; biblioteca; laboratórios de Informática, Química, Biologia, Matemática e Física; quadra esportiva coberta; e salas específicas para projeção, Artes, Dança, Teatro e Música.

O CAp funciona em horário integral: os alunos têm aulas diariamente das 07:20 às 12:40 e das 13:30 às 16:00, com almoço gratuito sendo oferecido no Colégio. Além das disciplinas regulares, todo ano os alunos devem escolher uma parte diversificada (PD) opcional entre, por exemplo, Design de Jogos, Política e Eleições, Geometria Gráfica, África e Cinema, Orientação Educacional, Fotografia, etc., além de contarem com o componente curricular Orientação Educacional (OE), o que na prática tem ajudado os alunos na autodescoberta de suas aptidões, inclusive profissionais. Para os alunos do 3º ano, entretanto, “as atividades ocorrem apenas no turno da manhã, composto de seis (6) aulas por dia, distribuídas entre os componentes do núcleo comum e das línguas estrangeiras, não sendo oferecidos os componentes da PD e OE na referida série” (PPPI, 2015, p. 69).

Atualmente, o Colégio possui 420 alunos matriculados, com turmas que raramente ultrapassam o número de 30 estudantes. Para ingressar no CAp, há um concurso bastante concorrido, internamente conhecido como Vestibulinho. As provas são realizadas, revisadas e corrigidas pelo corpo docente do próprio Colégio. Além de gestores, professores, alunos e

funcionários, os pais participam ativamente do dia a dia do CAp, estando organizados na Associação de Pais de Alunos do Colégio de Aplicação (APAC).

Antes de ingressarem no CAp, a grande maioria dos alunos estudava em escola particular e frequentava curso preparatório. Em casa, os pais normalmente têm curso superior completo e alguns até pós-graduação, além de oferecerem suporte no estudo dos filhos, já a maior parte dos alunos dispõe de uma boa condição socioeconômica, tendo à disposição ambientes propícios aos estudos, além de acesso à internet e a livros¹⁹⁴.

A turma observada foi o 3º ano B, composta de 27 estudantes, sendo 11 meninos e 16 meninas na faixa de 17 a 18 anos, tendo todos ingressado no CAp em 2010 por meio de um rigoroso concurso. Os alunos possuem um amplo capital cultural¹⁹⁵ e desenvolvem inúmeras atividades tanto no âmbito escolar quanto extraescolar, a exemplo de cursinhos preparatórios para o vestibular. A extensa carga horária cumprida fora do Colégio é um fator apontado pelo professor como dificultador, já que muitos alunos chegam cansados e com sono para assistir às suas aulas.

O 3º ano B é uma turma entrosada entre si, que se dá muito bem com o professor Nicolas e costuma não apresentar grandes resistências às atividades propostas, facilitando o processo de ensino-aprendizagem. São alunos com uma ampla bagagem cultural e capazes de relacionar referências e temáticas de leituras não só literárias, como também de outras disciplinas. Quanto ao comportamento dos discentes, presenciamos poucas ocasiões em que a agitação deles atrapalhou o andamento da sequência. Na grande maioria das aulas, a ansiedade da turma foi mantida sob controle pelo professor. De uma maneira geral, os alunos contribuíram para a realização das atividades, levando um pouco de suas visões de mundo para os exercícios realizados em sala.

7.2 O TRABALHO INTERPRETADO: AS RESSIGNIFICAÇÕES DO PROFESSOR NICOLAS

Com a finalidade de atender ao nosso segundo objetivo específico, neste tópico identificamos, a cada sessão de autoconfrontação simples, as ressignificações feitas pelo

¹⁹⁴ Dados do perfil socioeconômico e cultural da comunidade discente do Colégio de Aplicação da UFPE, traçado por meio de questionário e pesquisa realizados durante o período de matrícula de 2012 a 2014, conforme PPPI (2015).

¹⁹⁵ Durante a segunda sessão de autoconfrontação simples, o professor Nicolas caracterizou o aluno do CAp da seguinte forma: “pra usar a nomenclatura de Bourdieu, né?, eles têm um capital cultural diferenciado” por terem acesso a bibliotecas, transitarem em ambientes de cultura e muitos serem filhos de professor. Para conferir essa fala, ver exemplo 7 de ressignificações atribuídas à realidade da sala de aula no Apêndice 6.

professor Nicolas enquanto analisava suas práticas voltadas ao ensino dos CL. Dentre elas, destacamos, no mínimo, uma de cada categoria¹⁹⁶ para ilustrar como ocorreram e suas principais características. À semelhança do que fizemos na Seção 6, elaboramos também um quadro ilustrativo para dar uma visão geral de como as ressignificações dele apareceram a cada sessão.

Nas transcrições adiante realizadas, além de seguirmos as normas indicadas por Dionisio (2001) e usarmos os negritos para facilitar o acompanhamento das análises, estabelecemos as seguintes siglas para identificar os falantes: P para pesquisadora e PN para professor Nicolas.

7.2.1 Primeira sessão de autoconfrontação simples

Na sessão 1 — ocorrida no dia 22/06/16, das 13:30 às 15:00, no CAp —, senti a necessidade de dar alguns esclarecimentos acerca da metodologia antes de iniciar a exibição do vídeo.

Exemplo 01: abertura da sessão 1

- 1 **P:** Pronto. A ideia é:: eu vou mostrando os vídeos, os trechos que eu selecionei, aí você vai
- 2 assistindo e, **quando você mesmo quiser, você po / pode clicar aqui para pausar e fazer**
- 3 **comentário.** O que é que eu quero basicamente? Que você observe, assim, quais eram os
- 4 objetivos daquelas aulas, daquela aula; se eles foram atingidos; se não foram, por que; se a:
- 5 aula ocorreu conforme o planejamento ou se você teve que: mudar alguma coisa por algum
- 6 motivo...
- 7 **PN:** Mhm. **Sabe o que tá faltando?**
- 8 **P:** Hum?
- 9 **PN:** **Eu ter o::: De cor, assim, é: tem coisa que talvez eu não lembre, né? Os objetivos.**
- 10 **P:** Hum. Não, mas, assim, eu acho que, quando você vai vendo as imagens, você vai
- 11 lembrando assim. É mais isso, sobre a tua prática em si, tá?
- 12 **PN:** **Aí objetivos, e o que mais? ((indicando o número 1 com a mão))**
- 13 **P:** **Os objetivos, se, se ocorreram conforme o planejado, se você teve que mudar alguma**
- 14 **coisa e, se teve que mudar, por que e em que momento, né?, e aí você comenta por quê. E aí**
- 15 **você pode também fazer comentários de outras coisas que você... que surgirem, que vierem na**
- 16 **sua cabeça. Eu tenho aqui um roteiro de algumas perguntas, que não necessariamente eu**
- 17 **vou fazer todas. É só porque, se você não comentar e realmente for uma coisa importante**
- 18 **pra mim, aí eu vou provocar, tá?**
- 19 **PN:** Tá.

Esses esclarecimentos foram importantes no sentido de deixá-lo à vontade para fazer seus comentários quando sentisse necessidade (linhas 2 e 3). A reação dele já evidencia dois

¹⁹⁶ As transcrições com trechos de fala das outras ocorrências e a respectiva contextualização em que aparecem encontram-se nos Apêndices 5, 6, 7 e 8, sendo um para cada sessão de autoconfrontação simples.

fatos. Primeiro, a organização do docente, quando espontaneamente afirma que “tá faltando” (linha 6) “ter o::: ((provavelmente, plano de aula)) De cor, assim, é: tem coisa que talvez eu não lembre, né? Os objetivos” (linha 8), o que demonstra uma preocupação em apontar os objetivos tal qual planejados por ele previamente. E segundo, a sua prática de sistematizar, quando me solicita, na linha 11, que eu repita o que já havia falado antes em forma de tópicos, o que fica evidenciado em seu gesto de fazer o número um com a mão. E foi exatamente isto que fiz: listei novamente o que queria com a exibição dos vídeos, desta vez de maneira sistematizada (linhas 12 e 13) e ainda falei no roteiro¹⁹⁷ e na minha crença de que os tópicos das perguntas iriam surgir naturalmente (linhas 15 a 17).

Logo nesta primeira sessão, o professor Nicolas pausou o vídeo por iniciativa própria diversas vezes, muitas delas já antecipando algumas perguntas que estavam no roteiro. Tal fato pode ter ocorrido por ele se sentir à vontade com a pesquisadora, uma vez que já havíamos estabelecido uma relação de estagiária e professor-supervisor anteriormente.

A seguir, apresentamos um quadro com o quantitativo de cada categoria de resignificação presente nesta primeira sessão de autoconfrontação simples para termos ideia de como a professor Nicolas resignificou sua prática docente voltada aos CL ou à AL.

Quadro 06: Resignificações do professor Nicolas na sessão 1

Ressignificação	Nº de ocorrências¹⁹⁸
Atribuída às necessidades de aprendizagem (julgamento emitido sobre as necessidades de aprendizagem dos alunos e adoção de procedimentos para facilitar-lhes essa aprendizagem)	10
Atribuída à realidade da sala de aula (condições da escola, perfil dos alunos, tempo de aula, interrupções não planejadas)	9
Atribuída ao planejamento (orientações oficiais ou planejamento pessoal)	1
Atribuída ao atendimento da perspectiva sociointeracionista (tentativa de se aproximar das práticas sociais de referência dos alunos e abordagem pragmático-discursiva dos CL)	2
Atribuída à avaliação da própria prática docente (avaliação explícita da própria prática, com apontamento de pontos positivos ou reconhecimento de que poderia ter sido mais eficaz se procedesse de outra forma)	8
TOTAL:	30

¹⁹⁷ Apêndice 10.

¹⁹⁸ Consultar o Apêndice 5 para ver as ocorrências não comentadas nesta análise.

Fonte: elaborada pela autora

Nesta primeira sessão de autoconfrontação simples, identificamos dez ocorrências de **ressignificações atribuídas às necessidades de aprendizagem** dos alunos, nas quais o professor explica que: era necessário “refrescar a memória”, fazer os alunos lembrarem “à força de repetição” a diferença entre enunciado e enunciação; é importante que eles aprendam a estratégia de “quebrar a palavra” desconhecida para tentar “encontrar famílias” e inferir sentidos; explicar a dialética comparando-a ao jogo de futebol foi uma forma de “retomar” para o que os estudantes conhecem e, depois, “progredir” para o que não conhecem “acrescentando”; usar o nome dos alunos nos exemplos é uma estratégia para eles ficarem mais atentos e se aproximarem do conteúdo pela brincadeira; é necessário os meninos se darem conta de que Górgias, ao ver beleza no texto retórico, estava refletindo sobre a linguagem já naquela época; a seleção do discurso de Górgias foi para que os estudantes vissem como a retórica antiga funciona na prática e percebessem como o texto é bonito e o do sermão do Pe. Antônio Vieira porque “é o caso mais pronunciado de retórica bem desenvolvida” e porque ele tinha “consciência da linguagem”; o texto de Górgias foi planejado para ser lido a fim de desenvolver a escuta e o de Vieira para ser projetado a fim de desenvolver a leitura; é importante estudar estratégias argumentativas para perceber a flexibilidade da linguagem e porque os estudantes vão usar “isso pra vida de uma maneira geral”; a leitura dos trechos em latim no sermão de Vieira é fundamental para “eles perderem a visão instrumental” da língua e passarem a ver “o discurso como uma espessura”.

Quando questionado sobre os objetivos de aprendizagem da sequência didática sobre gêneros e tipologias, o professor respondeu:

Exemplo 02: ressignificação atribuída às necessidades de aprendizagem

- 1 **PN:** Quando eu comecei a trabalhar no... você sabe que eles têm, é: **a gente tenta fazer...**
- 2 **trabalhar de maneira um tanto quanto ambígua aqui no ensino médio porque a gente**
- 3 **quer, tem o projeto da gente que a gente acredita de fato, né?, o projeto pedagógico, o: o**
- 4 **currículo que a gente acredita, o programa que a gente acredita, tudo isso. Mas, ao mesmo**
- 5 **tempo, a gente não pode esquecer que existe uma demanda externa. Então... e isso acaba**
- 6 **sendo uma grande cobrança tanto deles quanto, às vezes, dos pais. A gente teve uma**
- 7 reunião recentemente com os pais [...] pra falar sobre Enem, pra falar sobre é: cursinhos e tudo
- 8 mais. Então, é: **essa sequência didática, eu procurava trabalhar, ao mesmo tempo, o que**
- 9 **eles é: precisavam conhecer a respeito da, da variedade de textos que existem na nossa**
- 10 **vida e textos como, como... um modo de existir mesmo, né? O texto tá na... na essência da**
- 11 **nossa vida, né? A linguagem é a essência da nossa vida, eu queria que eles percebessem isso,**
- 12 né? E:: por outro lado, eles iam notando essas coisas a partir de, além da: da variedade de textos
- 13 que a gente ia trazendo, **mas também do que a gente já vinha trabalhando com outra**
- 14 **vertente que é o texto literário, né? A gente tá trabalhando agora, tá finalizando *Os sertões*,**

15 que, por sinal, é uma obra maravilhosa pra eles perceberem a multiplicidade de é: de
 16 gêneros dentro do próprio: é: *Os sertões*, como de tipologias, de como a linguagem, ela tá a
 17 serviço também das pessoas que produzem os textos, como a, por exemplo, um sujeito como
 18 Euclides, que tinha uma compreensão daquele momento bem cientificista, como ele vai usar
 19 esse, como essa ideologia dele vai fazer com que ele use exaustivamente uma tipologia
 20 descritiva, que é pra criar o efeito de realidade, o efeito de ciência, tudo isso. Então, é: que
 21 eles se dessem conta que é: a gente usa o tempo inteiro, tá usando a linguagem como se usa
 22 o câmbio de um automóvel, por exemplo, que você vai mudando de acordo com a situação,
 23 de acordo com o que o motor tá pedindo, né? Por outro lado, aí é a questão da
 24 ambiguidade, eles precisam disso pra: o Enem, pra...

O professor começa sua fala ressaltando a “ambiguidade” presente no EM do CAP: por um lado, os professores devem dar conta do PPPI — construído democraticamente por uma comissão com representantes da Gestão, do Serviço de Orientação Educacional (SOE), do Serviço de Orientação e Experimentação Pedagógica (SOEP), do Serviço de Orientação ao Estagiário (SOAE) e das áreas de Comunicação e Expressão e Educação Artística, de Ciências Exatas e da Natureza e de Estudos Sociais — e do currículo pedagógico em que acreditam; por outro, devem atender também às demandas externas, como as relativas ao Enem, ao SSA e a outros vestibulares para ingresso no ensino superior, sendo cobrados nesse sentido tanto pelos alunos quanto pelos pais deles (linhas 1 a 6). Essa “ambiguidade” foi referida por ele ao longo de todas as sessões, sugerindo tratar-se de um balizamento importante para a sua prática docente¹⁹⁹.

Quando explicita o que planejou para a sequência didática acompanhada, refere-se à primeira “parte da ambiguidade”, ou seja, ao que ele acredita (e seus colegas também) que seja essencial que seus alunos aprendam: conhecer a respeito da variedade de textos que existem na nossa vida, tomando *textos* como “um modo de existir”, presente na linguagem, que é “a essência da nossa vida” (linhas 7 a 11). Por essa afirmação, fica evidente sua concepção de língua(gem) como discurso/interação.

Mais adiante, Nicolas demonstra como interliga esse conteúdo de CL com o que vem trabalhando de leitura literária, no caso o livro *Os sertões*, de Euclides da Cunha, que estava simultaneamente sendo lido por seus alunos. Para ele, essa obra é um exemplar de como um único gênero, romance de tese, comporta trechos típicos de outros gêneros e diversos tipos textuais (linhas 13 a 16). Além disso, faz uma análise “de como a linguagem tá a serviço das pessoas que produzem os textos” (linhas 16 e 17), ou seja, da “ideologia” (linha 18) que está por trás dos usos da língua(gem), o que é de suma importância para a compreensão dos discursos produzidos (MOITA LOPES, 2009). Nicolas esclarece tal teoria ao mostrar como a

¹⁹⁹ Além dos exemplos 03, 04 e 15 analisados mais adiante, conferir o exemplo 6 de ressignificações atribuídas à realidade da sala de aula e o exemplo 6 de ressignificações atribuídas à avaliação da própria prática docente no Apêndice 6.

visão cientificista de Euclides da Cunha resulta no uso exacerbado da tipologia descritiva para criar “o efeito de realidade, o efeito de ciência” (linhas 18 a 20), argumentação que deixa clara a preocupação do professor com os efeitos de sentido provocados pelas estruturas linguísticas.

A metáfora do câmbio de marcha de um automóvel opera um reforço na sua ressignificação no sentido de que é preciso que seus alunos se deem conta de que há diversas formas de uso da linguagem de acordo com o que as diversas situações demandam (linhas 20 a 23).

Por fim, após explicitar como a primeira parte da “ambiguidade” o fez planejar a sequência didática, Nicolas prefere deixar implícita a influência que a segunda opera nesse planejamento ao afirmar “Por outro lado, aí é a questão da ambiguidade, eles precisam *disso* pra: o Enem” (linhas 23 e 24). Apesar de esse *disso*, neste momento, não ter ficado muito claro, pelo acompanhamento de suas aulas e também pela análise de algumas de suas ressignificações²⁰⁰, ficamos sabendo mais explicitamente depois que essas demandas externas influenciaram na organização da sua sequência, já que ele optou por iniciá-la com uma revisão teórica sobre gêneros e tipos textuais, em vez de pela leitura de textos, e na exploração mais detida das marcas linguísticas presentes nas tipologias textuais, procedimentos que seguiu tendo em vista o que é exigido desse conteúdo nas provas do Enem.

Das **ressignificações atribuídas à realidade da sala de aula**, identificamos nove ocorrências nesta primeira sessão, sendo seis atribuídas ao perfil de seus alunos (mais especificamente, uma à influência que as novas tecnologias exerce sobre as relações interpessoais deles; duas a uma certa passividade quando o professor “lançava a palavra no ar”, sem direcioná-la a um aluno específico; uma ao machismo da grande maioria dos estudantes; uma ao amplo repertório sociocultural deles; e uma, simultaneamente, à receptividade deles para com a escuta de um texto e ao aproveitamento do “momento ótimo” pedagógico), uma atribuída às condições físicas da escola (mais especificamente, ao não funcionamento do *data show*) e duas atribuídas à influência da filmagem decorrente desta pesquisa no comportamento da turma, das quais selecionamos uma para a análise a seguir.

Quando pausou o vídeo para justificar por que chamou a atenção dos alunos na aula 1, o professor Nicolas comentou:

²⁰⁰ Conferir o exemplo 12 de ressignificações atribuídas às necessidades de aprendizagem no Apêndice 6, o exemplo 9 de ressignificações atribuídas à avaliação da própria prática docente no Apêndice 7 e o exemplo 18 de ressignificação atribuída ao planejamento analisada mais adiante, na subseção 7.2.4, em que ele fala que planeja trabalhar com o gênero redação escolar depois da sequência analisada nesta dissertação por conta do Enem.

Exemplo 03: ressignificação atribuída à realidade da sala de aula

- 1 **PN:** É curioso porque eu tive um aborrecimento com eles em termos de, de retorno, de
 2 **compromisso com eles e tal, e: e aí fiz essa chamada, né? É: tem a ver com o estresse deles,**
 3 **tem a ver com essa demanda ((externa))** como eu falei, mas por que eu parei também? Porque
 4 tinha uma coisa importante que era o: **a própria filmagem, como a filmagem acabou sendo**
 5 **um, a gente até conversou um pouco sobre isso, acabou sendo um elemento de, de um... gerou**
 6 **uma situação bem artificial.** Porque eles tão habituados a: **desde pequenos, eles tão**
 7 **habituados a ter estagiário na sala, mas a filmagem foi um elemento estranho.** Então, não
 8 sei se você chegou a: observar, chegou a: flagrar isso, mas **alguns alunos chegaram e “ó, ela tá**
 9 **filmando”, “não, mas... é só pra mim, pra pegar só a minha imagem”** e tal, então eles
 10 tinham essa preocupação, né? Então, **eles não eram filmados, mas tinham receio porque a**
 11 **voz deles entrava no vídeo, né? Então, isso gerou uma situação curiosa. Houve a: uma certa**
 12 **forma de descompromisso, que acabava aparecendo em outras disciplinas, mas tinha esse**
 13 **elemento que eu queria registrar... que acabava... Mas aí também não tem o que fazer, é**
 14 **preciso fazer o trabalho,** mas acaba sendo um elemento que artificializa [...] e aí foi curioso
 15 porque, **quando acabou o trabalho, é: a interação foi aos poucos voltando ao, ao nível que**
 16 **eu já tava habituado [...]**
 17 **P:** Aí você percebe que, quando o: eu, a câmara saiu da sala de aula, voltou à normalidade nesse
 18 quesito?
 19 **PN:** É porque, veja... **até algumas é: alguns, algumas amostras de, de leveza, de afetividade,**
 20 **elas são bloqueadas, né? Uma brincadeira** que... não tem nada demais, mas que talvez eles
 21 tenham certo receio de aparecer na filmagem, né? Então... **são adolescentes, eles têm a**
 22 **necessidade de afirmação, um bocado de coisa, têm medo daquilo parecer ser outra coisa,**
 23 **então, quando a câma/ sai esse elemento estranho, aí a: normaliza um pouco mais a forma de**
 24 **interação.**
 25 **P:** Hum, e com relação a você? Você também sentiu essa...?
 26 **PN:** Não, eu... tá, um pouquinho de nada, assim, no sentido de... por exemplo, **algumas**
 27 **coisas a gente pode brincar com eles porque existe uma história com a turma, né? Então,**
 28 **você pode fazer algumas, é: alguns comentários, algumas brincadeiras ou alguns alguns**
 29 **links, que é:: não tem nenhum problema, o histórico justifica,** eles entendem que () não é
 30 nada disso e tal, tem uma história. **Mas, no vídeo, o vídeo é um recorte, né?, e aí, como é um**
 31 **recorte, sai do/ do contexto, a interpretação pode mudar, então algumas coisas eu também**
 32 **fiquei atento a isso, né? Claro que não teria nada escandaloso, mas...**

O professor Nicolas atribui a falta de “retorno” e de “compromisso” do 3º B, que acabou lhe gerando um “aborrecimento”, a dois fatores: primeiro ao estresse da turma por conta das demandas externas, como o Enem (linhas 1 a 3), e segundo à “situação bem artificial” gerada por conta da filmagem (linhas 4 a 6). Quanto ao primeiro, ele reconhece tratar-se de uma questão também presente em outras disciplinas (“houve a: uma certa forma de descompromisso, que acabava aparecendo em outras disciplinas”, nas linhas 11 e 12). Já com relação ao segundo fator, é interessante percebermos que ele, espontaneamente, achou importante registrá-lo (“tinha esse elemento que eu queria registrar”, nas linhas 12 e 13), realçando como um “elemento estranho” à sala de aula, no caso, a câmara filmadora, foi desencadeador de uma mudança de comportamento da turma, que notavelmente, para ele, deixou de participar como costumava das suas aulas.

Como podemos ver, o “elemento estranho” (linha 7) em questão não foi nem tanto a pesquisadora, pois os alunos “desde pequenos, eles tão habituados a ter estagiário na sala” (linhas 6 e 7), mas “a filmagem” (linha 7). A seguir, Nicolas justifica sua impressão mostrando como ficou explícita a preocupação dos alunos com essa filmagem quando o procuraram para falar que a pesquisadora estava filmando (linha 8). No seu entendimento, nem a resposta dele dizendo que a filmagem estava direcionada apenas ao professor, e não aos alunos (linhas 8 e 9) foi capaz de tranquilizá-los e deixá-los agir de maneira espontânea, afinal, ainda assim, eles “tinham receio porque a voz deles entrava no vídeo” (linha 10).

O professor Nicolas parece dar crédito a esta pesquisa quando afirma que, apesar dessa artificialização da situação pedagógica, “não tem o que fazer, é preciso fazer o trabalho” (linha 13) e acrescenta ter percebido que “quando acabou o trabalho, a interação foi aos poucos voltando ao nível que eu já tava habituado” (linhas 14 e 15). Indiretamente, peço-lhe então que ele explique como havia percebido isso, e ele elenca uma série de atitudes e comportamentos dos alunos que comprovam sua hipótese: para ele, durante as filmagens, algumas “amostras de leveza e afetividade”, além de algumas “brincadeiras” foram “bloqueadas” (linhas 18 e 19), o que pode ser justificado, segundo ele, pelo próprio perfil de seus alunos, que são “adolescentes”, com “necessidade de afirmação” e “receio” de parecer serem o que não são ou terem dito o que não tiveram e intenção de dizer (linhas 20 e 21). Quanto a esse receio porque “a voz deles entrava no vídeo”, é interessante destacarmos a consciência dos alunos de que os discursos produzidos por eles poderiam ser mal interpretados por sofrerem uma descontextualização tanto por parte do vídeo quando por parte da pesquisadora, ou seja, essa atitude terminou mostrando que eles também estão cientes da importância do contexto para a compreensão do texto (ANTUNES, 2014).

Quando levado a refletir se ele também sofreu influência da filmagem (linha 24), o professor, a princípio, afirma que não, mas logo em seguida reconhece que sim, “um pouquinho de nada” (linha 25). O próprio titubear ao responder a esse questionamento, para nós, já é um indício de que Nicolas também não agiu de maneira completamente espontânea no decorrer desta pesquisa, o que é bastante compreensível na presença de quaisquer “elementos estranhos”. No entanto, a sinceridade com que reflete sobre os fatos (e não só esse, como veremos ao longo desta seção) nos chamou a atenção como um ponto positivo tanto para o processo desta pesquisa quanto para o aperfeiçoamento de sua própria prática docente, como ficará mais claro em várias ocasiões analisadas adiante. Nesse exemplo 03, ele destacou uma preocupação com possíveis interpretações errôneas dadas às brincadeiras que costuma fazer com seus alunos. Para ele, “o histórico justifica”, ou seja, por se tratar de uma

turma com a qual já trabalha há anos e, portanto, conhece bem, ele sabe com o que pode e com o que não pode brincar (linhas 25 a 28), coisa que eu, como pesquisadora, não poderia captar na secção desse histórico representada pelo tempo em que estive na sala de aula.

Para finalizar, o professor explica que “ficou atento” ao fato de que “o vídeo é um recorte” e, como tal, “sai do contexto”, portanto “a interpretação pode mudar” e que “não teria nada escandaloso” caso ele não estivesse atento a esse fato, “mas...” (linhas 29 a 31), ele estava, o que confirma nossa percepção da não total espontaneidade.

Conforme apontamos no Quadro 06, nesta primeira sessão apareceu uma única **ressignificação atribuída ao planejamento** quando o professor Nicolas estava explicando de que forma havia planejado a sequência didática acompanhada por esta pesquisa.

Exemplo 04: resignificação atribuída ao planejamento

1 PN: Então, a gente já tinha visto ((no 1º e 2º ano)) é: pouco esse, essas tipologias, e eu
 2 comecei a fazer uma revisão com eles, né? E aí teve aquele, aquele probleminha que até a
 3 Fulana ((nome da aluna)) chamou a atenção, né? ‘Professor, a gente queria muito que o
 4 senhor voltasse àquele modo de trabalhar com o texto, a gente vem observando essas coisas
 5 e tal’. É porque, quando eu planejei, planejei como revisão pela questão da ambiguidade
 6 ((demandas externas x PPPI do CAP)), mas aí, como eles mesmos pediram, eu concordo
 7 [...] aí, ótimo, né?, confluíu aquilo que eles tavam querendo com o que a gente acredita.

Nicolas afirma que planejou a sequência didática iniciando com uma revisão, uma vez que já havia trabalhado com essa turma, em anos anteriores, um “pouco” das tipologias textuais (linhas 1 e 2). Depois faz referência ao episódio, que somente iria ocorrer na aula 5, em que uma aluna pediu para fazer uma avaliação de suas aulas e afirmou que estava sentindo falta dos textos (linhas 2 a 4). Retomaremos com mais detalhes a esse episódio quando formos analisar a terceira sessão de autoconfrontação, na subseção 7.2.3. Por ora, interessa-nos ressaltar uma certa ansiedade de Nicolas em tratar desse “probleminha” já durante esta primeira sessão²⁰¹, o que sugere tratar-se de um fato realmente provocador (e, de certa forma, transformador) no sentido de instigá-lo à reflexão sobre a própria prática.

Nessa resignificação, o professor justifica por que, de acordo com o seu planejamento pessoal, a sequência didática deveria iniciar por uma revisão teórica: “pela questão da ambiguidade” (linha 5). Em outras palavras, ele criou uma expectativa de que seus alunos precisavam daquela exposição teórica para poderem responder a questões do Enem. No entanto, o “probleminha” apontado pela aluna o fez repensar o próprio planejamento,

²⁰¹ Na segunda sessão, isso também acontece, conforme demonstra o exemplo 6 de resignificações atribuídas à avaliação da própria prática docente no Apêndice 6.

apontando para o sentido oposto da “ambiguidade”: “aí, ótimo, né?, confluíu aquilo que eles tavam querendo com o que a gente acredita” (linhas 6 e 7). O pedido dos alunos para que ele trabalhasse a partir de textos confluíu com o que ele mesmo acreditava que era importante os meninos aprenderem, mas a preocupação com as “demandas externas” o fez, por um momento, afastar-se de suas crenças, traduzidas no próprio PPPI do CAp, de cuja construção participou como membro da área de Comunicação e Expressão e Educação Artística. Nos PCN-EM (2000), na parte II, reservada à área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, está prevista como uma das “competências e habilidades a serem desenvolvidas em Língua Portuguesa”:

Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de ideias e escolhas) (PCN, 2000, p. 20)

Como o PPPI do CAp está inspirado no documento acima transcrito, podemos concluir que o professor Nicolas, quando afirma “o que a gente acredita”, refere-se justamente a essa metodologia de partir dos textos/contextos para “analisar os recursos expressivos da linguagem verbal”.

Quanto às **ressignificações atribuídas ao atendimento da perspectiva sociointeracionista**, antes desta primeira análise, julgamos importante dar um esclarecimento sobre a categoria. Diversas das ressignificações produzidas pelo professor Nicolas trazem subjacente a suas falas a concepção de língua(gem) como discurso e interação, o que demonstra que o docente pensa de fato de acordo com essa concepção. Por isso, sublinhamos alguns desses trechos nos Apêndices 5, 6, 7 e 8 para mostrar aos leitores de que forma suas falas revelam uma consciência: da língua(gem) como ação que provoca efeitos de sentido mensuráveis e, conseqüentemente, reações nos interlocutores; da importância de se aproximar das práticas sociais de seus alunos e de partir dos usos, ou seja, de textos de gêneros diversos para isso, a fim de que os conteúdos tenham sentido/finalidade/propósito para eles; da atenção que deve dar também aos gêneros orais; da flexibilidade da linguagem; da língua não como um instrumento, mas como discurso “com espessura”; da linguagem como algo formativo, constitutivo do ser humano (FRANCHI, 1977); da posição/ideologia veiculada nos textos produzidos pelos diversos autores-atores; da importância do contexto para a compreensão do texto; da relevância da integração dos eixos didáticos de ensino para se trabalhar sob a perspectiva da AL; da metodologia indutiva como ideal para desenvolver nos alunos o hábito da reflexão e da posterior necessidade de sistematização do conteúdo com base nessa

reflexão; da abertura para o imprevisível quando se trabalha com textos; da necessidade de saber usar as variedades linguísticas adequadamente; da importância de não selecionar um texto como pretexto para trabalhar com CL.

Enfim, é importante destacar também que esse fato dificultou um pouco nossa classificação, na medida em que diversas dessas ressignificações poderiam também estar nessa categoria. No entanto, mantivemos o mesmo critério adotado na Seção 6 para a professora Pâmela e apenas classificamos como tal as ressignificações que explicitamente justificam as decisões, estratégias e atitudes do professor Nicolas baseadas na tentativa dele de se aproximar das práticas sociais de referência dos seus alunos e de abordar os CL sob o viés pragmático-discursivo.

Feitas tais ressalvas, vamos à análise. Das duas ressignificações desta categoria identificadas nesta primeira sessão, selecionamos a apresentada no exemplo abaixo. Quando questionado como tornar os CL ou a AL “mais significativos, mais viscerais” — palavras que havíamos acabado de ouvir no vídeo, usadas por ele para se referir aos conhecimentos literários na aula 1 —, Nicolas respondeu:

Exemplo 05: ressignificação atribuída ao atendimento da perspectiva sociointeracionista

1 **PN:** Eu procuro fazer com eles percebam que a, a língua, ela tem, primeiro que **não tem muito**
 2 **sentido a metalinguagem pela metalinguagem, não faz sentido você pegar um texto e ficar**
 3 **classificando, né?, de maneira morta** e tal. A ideia é sempre mostrar que ... porque **a**
 4 **visceralidade**, nesse caso, tem... **da AL, do CL, tem a ver com a função que aquilo**
 5 **desempenha pra, pra vida deles na hora de usar a língua, né?** Então, eles perceberem, por
 6 exemplo, que é: uma determina:/ que não ter sinônimos perfeitos, **eles terem essa consciência de**
 7 **que não existem sinônimos perfeitos os força a fazer uma seleção mais rigorosa, ainda**
 8 **que muito rápida (), mais rigorosa na hora de compor um texto pra ser lido ou um texto**
 9 **oral que eles tão, tão usando em determinado momento [...]** não é uma análise fria ou uma
 10 análise somente pra classificar ou muito menos pra, pra passar num exame qualquer. É
 11 analisar de maneira um pouco mais atenta e apaixonada mesmo porque aquilo inclusive
 12 **tem, pode decidir a vida deles numa entrevista, por exemplo, ou num, num... na própria**
 13 **redação** lá que eles vão produzir, **que é uma coisa mais prática, mais imediata.** Então o
 14 tempo inteiro **eles é: têm que perceber que a língua, ela vai mudando as configurações, né?**
 15 E a gente vai... **quando a gente fala em análise linguística, sempre partindo do texto, né?**
 16 **Por que essa palavra tá aqui? Por que essa estrutura foi usada em detrimento daquela? Se**
 17 **altera, o que é que se perde e o que é que se ganha? Eles vão amadurecendo um pouco**
 18 **mais e tendo um olhar menos inocente da linguagem.**

Ao refletir sobre os CL e/ou a AL, o primeiro argumento defendido pelo professor Nicolas é de que “não tem muito sentido a metalinguagem pela metalinguagem” (linhas 1 e 2), mostrando uma clara sintonia com pensadores como Geraldi ([1984] 2011, 1997, 2015), Travaglia ([1996] 2009), Possenti (1996), Perini (2010), Antunes (2014), Suassuna (2012),

Mendonça (2006), Marcuschi (2008) e Bezerra e Reinaldo (2013), conforme exploramos na Seção 3. Para o professor, a classificação pela classificação, ainda que com base no texto, traduz uma forma de encarar a língua(gem) como algo “morto” (linha 2 e 3).

Já a visceralidade dos CL “tem a ver com a função que aquilo desempenha pra, pra vida deles na hora de usar a língua” (linhas 4 e 5). Por esse trecho de sua fala, podemos perceber uma preocupação com a função dos CL e os usos deles pelos alunos. A seguir, Nicolas exemplifica como esses usos podem ser mais conscientes a partir da reflexão remetendo aos sinônimos. Segundo ele, se os alunos têm consciência de que não existem sinônimos perfeitos, eles farão uma “seleção mais rigorosa, ainda que muito rápida” (atividade epilinguística) quando forem produzir um texto escrito ou oral a depender de “determinado momento” (linhas 6 a 9). Percebemos, portanto, uma preocupação do professor não só com a consciência linguística dos alunos, mas também com a modalidade de uso da língua (oral ou escrita) e com a influência do contexto nesse uso.

O professor ainda analisa as implicações que essa “análise mais atenta e apaixonada” — em contraposição a uma análise fria, classificatória e cuja função é a aprovação em algum exame (linhas 9 e 10) — tem na vida de seus alunos: pode decidir o futuro deles, por exemplo, numa entrevista de emprego (necessidade de médio prazo) ou no ingresso em uma universidade por meio da redação do Enem (necessidade mais imediata) (linhas 10 a 13). A seguir, chama a atenção para uma necessidade de aprendizagem, qual seja a da flexibilidade da linguagem (“eles é: têm que perceber que a língua, ela vai mudando as configurações”, nas linhas 13 e 14), e, ao mesmo tempo, para uma necessidade de ensino, quando fala que trabalhar com AL é “sempre partir do texto”, o que exemplifica muito bem por meio de possíveis perguntas que podem ser feitas ao texto e refletindo sobre como a prática de fazê-las pode “amadurecer” os alunos linguisticamente e tornar o olhar deles para a linguagem “menos inocente” (linhas 14 a 18).

Das **ressignificações atribuídas à avaliação da própria prática docente**, chamou-nos a atenção nesta análise do professor Nicolas, desde esta primeira sessão, o elevado número de ocorrências em comparação às mensuradas na análise da prática da professora Pâmela. Tal fato parece indicar uma maior disposição do professor para com o processo de autoconfrontação, uma vez que se mostrou mais à vontade com o “tornar-se outro para si mesmo” (BARBOSA et al., 2009) e realizou avaliações de sua prática em praticamente todas as oportunidades que teve. Afinal, em teoria, o sujeito que passa por esse processo de autoconfrontação “torna-se outro para si mesmo e a atividade, tomada como objeto da ação e não como objeto em si, deixa de encerrar-se em si mesma, torna-se atividade em

desenvolvimento de um sujeito também em desenvolvimento com a prática” (BARBOSA et al., 2009, p. 11).

Nesta primeira sessão, identificamos oito ocorrências dessa categoria, das quais duas foram de avaliações explicitamente negativas (de como poderia ter feito para melhorar) e seis de avaliações positivas (em que esclarece alguns episódios ou explica como costuma agir para atingir seus objetivos). Seleccionamos uma negativa para analisar. Quando se vê no vídeo, durante a aula 1, explicando aos alunos que iria dar uma pausa na revisão do Pré-Modernismo para iniciar gêneros a partir da retórica, Nicolas comenta:

Exemplo 06: resignificação atribuída à avaliação da própria prática docente

1 PN: Tinha uma coisa aí que eu fiquei analisando e pensando sobre a aula e pensando sobre
 2 como tudo tinha transcorrido e... algo que eu não gostei e que acabou acontecendo foi
 3 insistir no: insistir não. Foi dar uma certa ênfase no conhecimento teórico, que deveria vir a
 4 partir de é: estratégias de uso. Por exemplo, a questão da virada pragmática, a questão do
 5 Bakhtin. Isso poderia vir de uma maneira um pouco mais suave e a partir de alguma
 6 situação que o texto pedia aquilo ali, né? E eu acabei trabalhando aquilo ali de uma, em
 7 alguns momentos, fazendo um histórico de como aquilo tinha transcorrido, de como se via a
 8 língua e como ela passou a ser vista, é:: Isso pode ser interessante, né? Mas eu acho que tem
 9 um certo perigo de eles se perguntarem mais ou menos assim ‘o que é que eu tenho a ver
 10 com isso?’ [...] Mostrar a partir de documentos como é que as pessoas é:: percebiam a
 11 linguagem, como é que os / a partir dos comentários autênticos, como é que um
 12 determinado texto, como é que as pessoas atacavam um texto e como é que hoje elas
 13 atacam, como é, para onde é que o olhar tá calibrado hoje, como é que o olhar tava
 14 calibrado... e eles compararem. Isso, de repente, pode ser mais interessante, tá entendendo?
 15 [...] Então isso pode ser feito a partir de exemplos mais concretos e mais vivos.

O professor Nicolas afirma que ficou “analisando e pensando” sobre suas aulas teóricas que abriram a sequência didática e chegou à conclusão de que “não gostou” do que fez: “dar uma ênfase no conhecimento teórico”, em vez de partir de “estratégias de uso”, ou seja, de textos (linhas 1 a 4). Esclarecendo seu raciocínio com exemplos do que seria esse “conhecimento teórico”, diz que a abordagem sobre a virada pragmática e alguns pensamentos de Bakhtin poderia ser feita “de uma maneira um pouco mais suave e a partir de alguma situação que o texto pedia” (linhas 5 e 6). Fica evidente nesse trecho que o professor julga a estratégia de partir de textos uma maneira “suave” de trabalhar os CL.

Para Nicolas, a forma como procedeu pode ser “perigosa” por fazer os alunos se questionarem sobre a utilidade daquele “conhecimento teórico” (linhas 8 e 9). Podemos inferir, portanto, que ele considera que, ao partir de textos, os alunos compreendem melhor a teoria e conseguem perceber a função dos CL na vida deles. Como alternativa, o professor afirma que poderia ser “mais interessante” partir de “exemplos mais concretos e mais vivos”

(linhas 13 a 15), ou seja, partir de “documentos” autênticos (isto é, textos produzidos em determinadas conjunturas históricas) para analisar (1) como as pessoas percebiam a linguagem a partir daquelas produções, (2) como “atacavam um texto”, (3) voltando seu olhar para quais aspectos daquele texto, a fim de fazer os alunos “compararem” textos antigos com os atuais (linhas 9 a 13) para, provavelmente, tirarem suas próprias conclusões (atividade epilinguística).

7.2.2 Segunda sessão de autoconfrontação simples

Na segunda sessão de autoconfrontação simples — ocorrida no dia 05/07/16, das 9:00 às 10:30, na Biblioteca Pública do Estado de Pernambuco —, identificamos um total de 36 ocorrências de ressignificações, conforme demonstrado no Quadro 07. De uma maneira geral, podemos notar que a tendência de distribuição dessas ressignificações por categoria se manteve, uma vez que os maiores números ficaram por conta da primeira, seguida da segunda, enquanto que a terceira e quarta registraram um número bem menor. Já a quinta categoria, de ressignificações atribuídas à avaliação da própria prática docente, apesar de não superar o número da primeira, também manteve um alto índice de ocorrência.

Quadro 07: Ressignificações do professor Nicolas na sessão 2

Ressignificação	Nº de ocorrências²⁰²
Atribuída às necessidades de aprendizagem (julgamento emitido sobre as necessidades de aprendizagem dos alunos e adoção de procedimentos para facilitar-lhes essa aprendizagem)	14
Atribuída à realidade da sala de aula (condições da escola, perfil dos alunos, tempo de aula, interrupções não planejadas)	9
Atribuída ao planejamento (orientações oficiais ou planejamento pessoal)	2
Atribuída ao atendimento da perspectiva sociointeracionista (tentativa de se aproximar das práticas sociais de referência dos alunos e abordagem pragmático-discursiva dos CL)	1

²⁰² Consultar o Apêndice 6 para ver as ocorrências não comentadas nesta análise.

Atribuída à avaliação da própria prática docente (avaliação explícita da própria prática, com apontamento de pontos positivos ou reconhecimento de que poderia ter sido mais eficaz se procedesse de outra forma)	10
TOTAL:	36

Fonte: elaborada pela autora

Nas catorze **ressignificações atribuídas às necessidades de aprendizagem**, o professor explica que: é importante que os alunos percebam a língua enquanto ação; o uso do quadro é uma estratégia de recorrer à memória visual e acaba sendo “um coadjuvante” no processo de aprendizagem; o costume de escrever nomes de obras no quadro se deve ao fato de os alunos irem buscá-las depois por conta própria; é importante estudar Lógica Formal porque “a gente usa o tempo todo, e nem se dá conta”; pedir exemplos do que está explicando é uma forma de checar a aprendizagem e fazer os alunos participarem mais das aulas; além disso, é uma forma de fazer o cérebro deles funcionar “de maneira menos confortável”, “mais atípica”; trabalhar os gêneros de modo integrado deve-se ao fato de que é “assim que funciona na vida real mesmo”; aprender a nomenclatura é algo secundário, apenas instrumentalização, o que importa é os alunos “distinguirem as funções e as produções de sentido”; usar os *slides* sobre gêneros e tipos (Anexo 18) depois de ter trabalhado o assunto foi uma estratégia de revisão; levar os alunos para ambientes diferentes da sala de aula era uma forma de aliviar o estresse, potencializar o interesse e trabalhar alguma temática relacionada ao espaço para onde iam; explicar conteúdos de Linguística no EM vale a pena quando possuem um caráter mais funcional na vida prática dos alunos; deter-se um pouco mais nos tipos textuais e sua identificação pelas marcas linguísticas é uma demanda do Enem que precisa ser atendida; a interação pelo Facebook permite que os alunos coloquem suas dúvidas.

Além dessas ressignificações, selecionamos a apresentada a seguir para análise. Quando questionado por que julgava coerente refletir sobre Linguística, Lógica Formal, Retórica e Filosofia com alunos do EM, o professor Nicolas reflete:

Exemplo 07: ressignificação atribuída às necessidades de aprendizagem

- 1 **PN:** Na verdade, esses, **esses assuntos, eles estão na nossa vida**, né?, desde que a gente é:
- 2 desde que a gente nasce, né?, a gente vai, **a gente, por exemplo, quando vai... é: começa a**
- 3 **falar, a gente faz relações, né, de... cognitivas**, que a lógica, aí vem aquela discussão se a
- 4 lógica, ela é inata, se não é, tudo isso, mas, enfim, **a gente faz relações cognitivas de caráter é:**

5 **lógico formal.** O que acontece, nesse momento, é que: **eu procuro chamar a atenção deles**
 6 **pra: esse mecanismo, né? É be/ aí, sim, é um ato de metalinguagem, né? Você, você usa,**
 7 **mas você se dá conta, em certa medida, da da: que tá usando aquele elemento que você tá**
 8 **usando. É: a Filosofia, a Lógica Formal, a Linguística,** é: tudo iss/ por exemplo, a Filosofia já
 9 é uma disciplina inclusive, né? Eles tão bem familiarizados com uma série de, de: conceitos da
 10 Filosofia, né? [...] Porque eu não consigo ver que isso passe, **pra mim num, num, num faz**
 11 **muito sentido, por exemplo, a gente passar a usar somente na educação superior. Eu acho**
 12 **que a gente pode falar de tudo desde, de forma didatizada, até porque tudo nos diz**
 13 **respeito como seres humanos em qualquer idade [...]** A Linguística, por exemplo, **quando a**
 14 **gente, a gente traz esse, esses conceitos da Linguística e leva pra sala de aula são apenas**
 15 **pra eles se darem conta é: eles pegarem, poderem pegar na língua [...]** A Lógica Formal,
 16 **por que a Lógica Formal? Eles trabalham muito com argumentação [...]** **pra eles poderem**
 17 **manejar minimamente e poderem construir [...]** **numa reflexão científica, por exemplo, ela**
 18 **vai ser fundamental, você sem uma lógica formal um pouco mais sólida, você chega a**
 19 **conclusões equivocadas [...]** Então, todos esses elementos, a gente pode viabilizar no ensino
 20 médio, **a gente pode lançar mão de qualquer coisa [...]** **desde que haja a sensibilidade pra:**
 21 **pra fazer com aquilo tenha algum sentido pra eles, né?, e que o alarme de fato não seja uma**
 22 **coisa proforma, né?, nem que seja uma vaidade do professor, isso existe também, né?, mas**
 23 **que aquilo tenha uma finalidade, um propósito.**

Por esse exemplo 07, em vários trechos vemos a preocupação do professor Nicolas em tratar dos conteúdos de CL, além de relacionados a conhecimentos de outras áreas, selecionados de forma a fazer sentido na vida de seus alunos. Já na linha 1, ele afirma que “esses assuntos ((de Linguística, Lógica Formal, Retórica e Filosofia)) estão na nossa vida”. Para exemplificar, explica que, desde que começamos a usar a linguagem verbal, ou seja, começamos a falar, já fazemos relações cognitivas de caráter lógico-formal (linhas 2 a 5) de maneira inconsciente. Trazer isso para a esfera da consciência é que seria o seu papel como professor, em um movimento de reflexão metalinguística (linhas 5 a 8). Tal afirmação nos mostra uma clara filiação às ideias defendidas por Franchi (1987), Geraldi ([1984] 2011, 1997) e Travaglia ([1996] 2009), para ficarmos somente nos três primeiros autores analisados na Seção 3.

Nicolas ainda justifica por que costuma abordar esses conhecimentos, muitas vezes só vistos na graduação, já no EM: para ele, “não faz muito sentido” “passar a usar” isso somente no ensino superior (linhas 10 e 11). Dessa forma, posiciona-se a favor de uma abordagem didaticamente responsável de tais conteúdos: “Eu acho que a gente pode falar de tudo *desde, de forma didatizada*, até porque tudo nos diz respeito como seres humanos em qualquer idade” (linhas 11 a 13). A forma didatizada a que faz referência vai ser depois explicada quando ele afirma que o professor precisa ter “sensibilidade” para fazer com que os conteúdos das diversas áreas tenham “sentido”, “uma finalidade, um propósito” na vida dos alunos. Para ele, esses conteúdos não podem ser “uma coisa proforma” nem serem explorados por “uma

vaidade do professor” (linhas 19 a 23). Assim, ele demonstra saber selecionar os conhecimentos, de fato, relevantes (ANTUNES, 2014).

Alguns desses propósitos (necessidades de aprendizagem) são explicados quando ele afirma que leva determinados conceitos da Linguística para sala de aula com o objetivo de os alunos “poderem pegar na língua” (linhas 13 a 15), sinestesia construída para significar a linguagem como algo palpável, flexível, dando aos alunos consciência e instrumentos para manipulá-la. Já a Lógica Formal é abordada “pra eles poderem manejar minimamente ((a língua)) e poderem construir ((argumentações sólidas))” (linhas 16 e 17). Além disso, para evitar o perigo de eles, numa reflexão científica, chegarem a conclusões equivocadas (linhas 17 e 18).

Com relação às **ressignificações atribuídas à realidade da sala de aula**, identificamos um total de nove ocorrências nesta segunda sessão, sendo uma atribuída à influência da filmagem no comportamento da turma e oito ao perfil de seus alunos, mais especificamente: uma à disponibilidade deles para a reflexão filosófica; uma a certa dificuldade que sentem em lembrar de nomenclaturas; uma à proatividade deles no sentido de pedir esclarecimentos ou fazer avaliações sobre o trabalho do docente; uma à apatia de uma aluna; uma à necessidade que os adolescentes têm de se sentirem preparados para o Enem; uma à ampla bagagem de leitura por iniciativa própria; uma ao perfil brincalhão e malicioso da turma, porém sem faltar com o respeito; e a selecionada para esta análise, atribuída, simultaneamente, à resposta positiva que eles dão quando o professor trata de conteúdos da Linguística e ao nível de exigência quanto ao estímulo para o avanço na aprendizagem. Vamos a ela.

Quando questionado quais as condições do CAp que o deixavam confortável para tratar de assuntos da Linguística a que os alunos normalmente só têm acesso no ensino superior, Nicolas respondeu:

Exemplo 08: ressignificação atribuída à realidade da sala de aula

- 1 **PN: A própria resposta dos alunos** [...] a gente tem que tá recebendo a resposta dos alunos.
- 2 Eles tão respondendo, você tá, tá jogando aquilo pra eles, **aquilo é importante pra que eles**
- 3 **tenham consciência linguística**, então, quer dizer, é: **eu não considero que isso é: seja uma:**
- 4 **uma fuga de faixa, porque a gente pode trabalhar isso na educação básica, até porque,**
- 5 **quando a gente vai pra educação superior, a gente aprofunda isso de maneira muito**
- 6 **vertical... dando nomes e trazendo exemplos mais rigorosos e de maneir/ e abstratamente**
- 7 **mesmo, né?, a gente trabalha com abstrações mais pesadas.** Aqui é pra eles terem
- 8 consciência, né?, de que essas coisas, de que são fatos linguísticos, essas coisas acontecem, né?,
- 9 **e isso faz com que eles tenham é: instrumentos maiores pra usar a língua de maneira mais**
- 10 **consciente.** Então:: mas eu só posso dar continuidade a isso se eu recebo, na própria sala de

11 **aula, uma resposta tanto do olhar como da fala, que me permite prosseguir, como nas**
 12 **próprias é:: respostas mais formais, né?, na escrita e tal... nas avaliações mais formais por**
 13 **assim dizer, né? [...]** Eles é: a gente, é engraçado isso porque: [...] **eles têm um nível de**
 14 **exigência!** Só pra você ter uma ideia, eu fui fazer um... **no início do ano, eu fui fazer um**
 15 **trabalho de revisão de argumentação, teve uma hora... e eu percebendo o tédio, aí teve**
 16 **uma hora que eu fiz ‘tá tudo bem?’**, **teve um aluno que fez ‘é porque a gente já sabe isso,**
 17 **professor’**. Aí eu disse ‘então, tá bom, então vamos seguir’, tá percebendo? Então é, é aquela
 18 **cois/ é o contrário, se você começa a retroceder, você vai gerar o tédio, vai gerar o**
 19 **desinteresse.**

Como podemos ver, em outro momento desta sessão 2, provoquei o professor a refletir sobre a abordagem de conteúdos da Linguística, muito comuns em suas aulas. No entanto, desta vez a pergunta foi reformulada a fim de instigá-lo a pensar sobre as condições do CAP. A resposta dele foi esclarecedora, apontando para um perfil realmente diferenciado do corpo discente. Segundo Nicolas, ele costuma tratar de conteúdos da Linguística no EM por conta da “própria resposta dos alunos” (linha 1), ou seja, eles acompanham sem dificuldades tais reflexões, que, para o professor, são importantes para que os alunos tenham “consciência linguística” (linhas 2 e 3) e “instrumentos maiores pra usar a língua de maneira mais consciente” (linhas 8 e 9)

Nesse exemplo 08, ele reafirma a sua posição de que é possível trabalhar com esses conteúdos na educação básica (“eu não considero que isso seja uma fuga de faixa ((etária))”), nas linhas 3 e 4) e acrescenta que, na educação superior, eles são aprofundados “de maneira muito vertical”, dando nomes aos conceitos, trazendo exemplos mais rigorosos e trabalhando com abstrações “mais pesadas” (linhas 4 a 7).

A seguir, o professor esclarece como costuma mensurar o *feedback* de seus alunos, afirmando que só “pode dar continuidade” ao tratamento de questões da Linguística se recebe “na própria sala de aula, uma resposta tanto do olhar como da fala”, além de “respostas mais formais” nas avaliações escritas. Portanto, somente *feedbacks* positivos medidos por essas três vias o “permitem prosseguir” (linhas 10 a 12).

Simultaneamente, aparece outro traço do perfil de seus alunos nessa resignificação. O professor comenta que “eles têm um ((alto)) nível de exigência!” e, para ilustrar, exemplifica com um episódio ocorrido no início do ano, em que ele procedeu a uma revisão sobre argumentação e os alunos mostraram “desinteresse” e “tédio” porque já sabiam daquele assunto (linhas 14 a 18). Tal fato demonstra a necessidade que os estudantes sentem de serem continuamente desafiados e estimulados ao conhecimento, o que sabemos não ser tão comum no espaço escolar.

No que se refere às **ressignificações atribuídas ao planejamento**, identificamos apenas duas ocorrências nesta segunda sessão, das quais destacamos a seguinte. Quando questionado como costumava encadear os conteúdos de CL, o professor respondeu:

Exemplo 09: ressignificação atribuída ao planejamento

- 1 **PN:** Eles são/ eles, eles é:: **a gente tem uns**, como é que se diz, uns **elementos a ser**
- 2 **trabalhados, né?**, de, **de linguagem que são elementos padronizados praquela bimestre e**
- 3 **tem aqueles que vão aparecer porque a gente trabalha com textos.**

Ao afirmar que há alguns “elementos de linguagem” padronizados por bimestre para serem trabalhados em sala (linhas 1 e 2), Nicolas refere-se ao programa de LP do CAp, que, baseado nos princípios do PPPI, prevê para os 3^{os} anos a abordagem dos seguintes conteúdos (excetuando-se os de “estudos literários”):

- Leitura, escuta, compreensão e produção de textos.
- Análise interpretativa, caracterização estilística e estrutural, funções e figuras de linguagem; adequação vocabular (sinonímia, hiperonímia, parônimos, polissemia, etc.); produção de gêneros da escrita e da oralidade: poemas, resenhas, manifestos, comentário crítico.
- Análise linguística - Relações lógicas: Período composto por subordinação: orações substantivas, orações adjetivas, orações adverbiais; Período composto por coordenação.

(Conteúdo programático 3º ano CAp, 2016²⁰³)

Como podemos perceber pela leitura no segundo item, os conteúdos de CL encontram-se relacionados à leitura e à produção textual, além de, como indica o terceiro item, constituírem-se isoladamente em assuntos de “AL”.

Nicolas se mostra ainda aberto ao imprevisto quando pondera: “e tem aqueles ((conteúdos)) que vão aparecer porque a gente trabalha com textos” (linhas 2 e 3). Por essa afirmação, percebemos que ele age de acordo com o que propõe Geraldi (2015) — ao postular novas formas dos conhecimentos: nunca prontos, acabados, mas sempre parciais, incertos e locais —, Antunes (2014) — ao defender a elaboração de um programa de CL funcional e flexível, tendo o texto como eixo do trabalho pedagógico em torno da língua — e Mendonça (2006) — quando pontua que trabalhar com AL é dar preferência por questões abertas e atividades de pesquisa. Durante a análise dos trabalhos real e realizado, na subseção 7.3, iremos mostrar como alguns conteúdos de CL não previstos surgiram a partir da leitura de textos.

²⁰³ Anexo 37.

Nesta sessão, identificamos apenas uma **ressignificação atribuída ao atendimento da perspectiva sociointeracionista**, justamente quando ele explicou que, por trabalhar com textos, às vezes surgem conteúdos de CL não planejados, na sequência, portanto, da ressignificação analisada acima no exemplo 09.

Exemplo 10: ressignificação atribuída ao atendimento da perspectiva sociointeracionista

1 Então **partindo daquela: daquela proposta, que a meu ver é ainda muito vaga, do Geraldí,**
 2 **né?, de que a análise linguística parte do texto, das necessidades que um texto acaba**
 3 **levantando**, então sempre é: um determinado texto, ainda que o foco, a proposta primordial,
 4 seja, por exemplo, trabalhar com, **com percepção de circunstância dos advérbios, esse é o**
 5 **foco, mas outras coisas, outros fatos de linguagem, outros itens vão ser abordados de**
 6 **maneira periférica porque o texto vai pedir isso, né? E: ficar somente numa: na questão**
 7 **da circunstância adverbial seria empobrecer o texto, né?**

Ao explicar a sua estratégia de partir do texto para tratar os CL de acordo com “as necessidades que um texto acaba levantando”, ou seja, de usar a metodologia da AL, o professor recorre à autoridade de Geraldí, cuja proposta, a seu ver, “é ainda muito vaga” (linhas 1 a 3). Questionado depois por que ele achava tal proposta vaga, o professor explicou que ela não era muito clara em relação à operacionalização, ou seja, não dizia exatamente quais os métodos e processos que o docente deveria seguir e quais elementos do texto deveria abordar.

Nicolas, então, explica novamente que, apesar de ter um “foco” planejado — a exemplo de “percepção de circunstância dos advérbios” (linha 4) —, outros “fatos da linguagem” “vão ser abordados de maneira periférica porque o texto vai pedir isso” (linhas 4 a 6). Ele opera, assim, um reforço da ressignificação analisada no exemplo 09, em que demonstra flexibilidade, abertura para o imprevisto. Interessante é percebermos, neste exemplo 10, que o protótipo dado pelo professor não foi simplesmente “advérbios” ou “locuções adverbiais”, mas “*percepção de circunstância dos advérbios*”, o que nos leva a concluir que ele está mais interessado no sentido que esses advérbios agregam ao texto por meio das circunstâncias que expressam do que simplesmente na classificação deles.

Por fim, o professor defende que “ficar somente numa: na questão da circunstância adverbial seria empobrecer o texto” (linhas 6 e 7), numa clara demonstração de entendimento do texto como um todo significativo, em que as “partes” apenas didaticamente podem ser tratadas para efeito de reflexão linguística. No entanto, para a compreensão do discurso (perspectiva discursiva do ISD), é necessária a compreensão do conjunto, o que inclui naturalmente o contexto sócio-histórico e ideológico.

Quanto às **ressignificações atribuídas à avaliação da própria prática docente**, nesta sessão identificamos um número ainda maior do que na primeira: foram dez no total, das quais consideramos oito positivas (explicando como costumar trabalhar, os procedimentos que considera importantes, as estratégias de interação com os alunos, suas preferências em relação ao uso de recursos didáticos, a organização curricular espiralar de retomada e progressão, a seleção de materiais didáticos) e duas negativas (uma quando fala novamente do episódio da aluna que afirmou estar sentido falta de textos e revela que sua angústia o fez agir como agiu e outra em que reconhece ter “perdido o *link*” com a fala de um aluno, já que poderia, a partir dela, ter brincado com a turma).

Quando se assiste escrevendo uma frase agramatical no quadro para exemplificar o que estava explicando no momento, o professor pausou o vídeo para comentar:

Exemplo 11: ressignificação atribuída à avaliação da própria prática docente

1 **PN:** Tem um detalhe que eu queria comentar, que: um detalhezinho, às vezes, no, no meu, na
 2 minha compreensão, né?, **a gente tem essa consciência que a língua funciona só em textos**
 3 **orais ou escritos, né?, ninguém fala por frases, fala por textos, é: isso é um, um aporte**
 4 **teórico importante, né?, a gente sabe, depois da década de 70, 80, esse aporte começa a**
 5 **ganhar força** e tudo isso, até então era só: a: aquelas frases soltas, tudo isso, pra: visão mais
 6 estruturalista, tudo bem. **Agora: [...] em lugar de a gente agregar os aportes ((teóricos)), a**
 7 **gente exclui os aportes [...]** então, por exemplo, a gente trabalha com textos, mas **eu não vejo**
 8 **como impossível a gente dar exemplos con/ é: pontuais com frases. Eu não vejo nenhum**
 ..9 **empecilho. Eu acho que o empecilho passa a ser quando você tem a concepção que você a:**
 10 **seus exemplos são com frases soltas e o tempo inteiro, aquilo ali num... você não trabalha**
 11 **com textos pra mostrar como que a língua funciona por textos, como um, um texto de fato**
 12 **nas situações de uso, né?, as atividades realmente epilinguísticas, elas têm outra dinâmica,**
 13 **têm outra... têm uma:: proximidade muito grande com a, com a vida real, tudo bem. Se**
 14 **você não faz isso, passa a ser muito problemático. Mas se a gente trabalha dessa forma e: e os**
 15 **alunos já têm consciência disso, eu acho que não há nenhum problema em você,**
 16 **pontualmente, por alguma questão muito específica, você fazer, assim, uma frase e colocar**
 17 **e fazer uma análise da frase [...]** Acontece muito de gente, por exemplo, que não quer
 18 **trabalhar com metalinguagem. Também não vejo problema de trabalhar ‘olha, vamos**
 19 **classificar isso aqui’, é: por que a gente vai classificar? Por que a gente vai chamar pelos**
 20 **nomes? Também não tem problemas estudar pelos nomes, o problema não é esse. O**
 21 **problema é a ênfase e a intencionalidade daquilo.**

Por iniciativa própria, o professor quis justificar o uso de frases em determinado momento de sua aula e, para isso, demonstrou ter conhecimento dos aportes teóricos linguísticos que, a partir dos anos 1970 e 1980, passaram a apontar para a importância do trabalho com “textos orais ou escritos”, pois “ninguém fala por frases” (linhas 2 a 4). No entanto, critica a atitude de refutar aportes teóricos antigos, em vez de “agregá-los” aos novos (linha 6), demonstrando clareza na seleção de critérios nocionais prototípicos da gramática descritiva e as limitações de sua aplicação (FRANCHI, 1987). Por isso, não vê “nenhum

empecilho” em o professor dar “exemplos pontuais com frases” (linha 8), a depender dos objetivos de ensino-aprendizagem. Para Nicolas, o problema reside em uma concepção estrutural da língua, quando o professor recorre a “frases soltas o tempo inteiro” para dar exemplos, “não trabalha com textos pra mostrar como que a língua funciona”, não atenta às “situações de uso”, não realiza atividades epilinguísticas, não se aproxima da “vida real” (linhas 9 a 13).

Na sequência, ele opera um reforço na sua ressignificação ao afirmar que, se o professor trabalha “dessa forma” — com uma concepção pragmático-discursiva da língua e, consequentemente, partindo de textos para refletir linguisticamente — e mais: “se os alunos já têm consciência disso”, não vê “nenhum problema” em o docente, “por uma questão muito específica”, analisar uma frase (linhas 14 a 16). Interessante percebermos nesse trecho que Nicolas, ainda que recorra a uma situação aparentemente hipotética (“Mas se a gente”), emite um julgamento sobre seus próprios alunos: eles têm consciência de que usamos textos nas nossas interações diárias e, por isso, precisamos trabalhar a partir deles.

Para finalizar, o professor aplica a mesma lógica de refutação de aportes teóricos antigos para explicar que muitos de seus colegas se recusam a trabalhar com metalinguagem. Nesse caso, novamente assume uma posição conscientemente mediadora — “Também não tem problemas estudar pelos nomes, o problema não é esse” — ao apontar que o problema é “a ênfase e a intencionalidade daquilo”, ou seja, a classificação e o uso de nomenclaturas como um fim em si mesmos (linhas 17 a 21), conforme já discutimos no exemplo 05, a propósito de sua afirmação de não faz muito sentido “a metalinguagem pela metalinguagem”.

7.2.3 Terceira sessão de autoconfrontação simples

Na terceira sessão de autoconfrontação simples — ocorrida no dia 11/07/16, das 9:00 às 11:00, no CAp —, identificamos um total de 39 ressignificações, conforme demonstrado no Quadro 08. Chamou-nos a atenção desta vez o elevado número de ocorrências das ressignificações atribuídas à avaliação da própria prática docente — foram 20 no total —, superando, e muito, as atribuídas às necessidades de aprendizagem — com um total de 11 —, que desde a primeira sessão registrava o índice mais elevado. Quanto às demais categorias, a tendência do quantitativo praticamente se manteve.

Quadro 08: Resignificações do professor Nicolas na sessão 3

Ressignificação	Nº de ocorrências²⁰⁴
Atribuída às necessidades de aprendizagem (julgamento emitido sobre as necessidades de aprendizagem dos alunos e adoção de procedimentos para facilitar-lhes essa aprendizagem)	11
Atribuída à realidade da sala de aula (condições da escola, perfil dos alunos, tempo de aula, interrupções não planejadas)	5
Atribuída ao planejamento (orientações oficiais ou planejamento pessoal)	3
Atribuída ao atendimento da perspectiva sociointeracionista (tentativa de se aproximar das práticas sociais de referência dos alunos e abordagem pragmático-discursiva dos CL)	0
Atribuída à avaliação da própria prática docente (avaliação explícita da própria prática, com apontamento de pontos positivos ou reconhecimento de que poderia ter sido mais eficaz se procedesse de outra forma)	20
TOTAL:	39

Fonte: elaborada pela autora

Nas onze **ressignificações atribuídas às necessidades de aprendizagem**, o professor explica que: trabalhar com textos abre possibilidades para estudar assuntos não planejados, como as funções de linguagem, que foram exploradas para revisar e porque estão “na vida da linguagem”; explicar que especialistas também têm dúvida em diferenciar alguns tipos textuais é uma maneira de tranquilizar os alunos e fazê-los perceber “que o mundo real não é feito de caixinhas”; é importante que os estudantes saibam que as estruturas linguísticas são “ingredientes que a gente usa pra criar um efeito”; estudar Lógica e argumentação é desenvolver a consciência e deixar de “ser inocente” diante da linguagem; chamar a atenção para estruturas argumentativas é uma maneira de deixar os alunos atentos para quando forem construir os textos escritos ou orais; perguntar o que o texto está fazendo com os estudantes tem a finalidade de despertar a consciência deles para o fato de que texto é ação; trabalhar com sequências tipológicas tem o objetivo de despertar para a heterogeneidade dos tipos e para o fato de “o que vai definir não é nem o elemento propriamente material, mas é discursivo, é enunciativo”; ao ensinar para que os alunos tenham liberdade no momento de usar a linguagem (as VL adequadas à situação, o desenvolvimento do raciocínio lógico), a

²⁰⁴ Consultar o Apêndice 7 para ver as ocorrências não comentadas nesta análise.

disciplina LP contribui para a construção da cidadania; estudar entonação e eventuais mudanças de sentido em textos orais serve para os alunos terem consciência de que a ordem pode mudar radicalmente o que se está dizendo; contextualizar uma obra é importante para “seduzir” os alunos.

Quando se assiste refletindo sobre o gerundismo do ponto de vista “não gramatiquero”, mas da intencionalidade discursiva, o professor Nicolas comenta:

Exemplo 12: resignificação atribuída às necessidades de aprendizagem

- 1 **PN:** Porque é: a condenação, **você condena sem levar em consideração as intencionalidades**
- 2 **discursivas, né?, então você fica como: como um autômato que sai à caça, à caça de erros e,**
- 3 **nessa caça de erros, você não pode, você nem se dá conta do, do, da riqueza semântica, né?,**
- 4 **que aquilo tem e que pode se transformar numa riqueza pragmática fundamental, né?,**
- 5 **Então você ‘não, vou estar entregando’, se vo/ se o aluno fica ligado só na, na questão**
- 6 **gramatiquera, ele vai dizer ‘olha, isso aqui é um gerundismo’ [...], mas o principal não é**
- 7 **isso, o principal não é a identificação desse errozinho gramatical ((fazendo o movimento**
- 8 **das aspas com as mãos)), o principal é você perceber que o sujeito que tá usando isso tá**
- 9 **querendo te engabelar, é perceber o que é que ele tá querendo fazer com esse texto, olha aí**
- 10 **de novo, o que você quer fazer com esse texto em relação a mim? Por que você tá usando**
- 11 **esse gerúndio? O que é que vo/ é:: qual é a ação que você tá querendo fazer sobre mim?**
- 12 **Você tá querendo me enganar, né? Pode ser isso, então você fica mais é:: prevenido**
- 13 **linguisticamente. E, se você for somente com a viseira da gramáti/ do gramatiquismo, você**
- 14 **perde essa, essa, essa percepção política inclusive.**

Ao criticar a atitude de condenar o gerundismo “sem levar em consideração as intencionalidades discursivas” (linhas 1 e 2), o professor, indiretamente, faz uma alusão tanto à “pedagogia do certo ou errado” (SUASSUNA, 1995) quanto à cultura de patrulhamento da língua e de imposição de uma única variedade linguística aceita como “correta” pela grande mídia e pelas “franquias dos métodos” adotados em cursinhos Brasil afora (GERALDI, 2015). Assim, mostra o quão limitada é essa visão, uma vez que pode reduzir o aluno, o professor ou qualquer outro analista da língua a um “autômato que sai à caça de erros” e que, conseqüentemente, não “se dá conta da riqueza semântica” e do potencial pragmático de certas expressões (linhas 2 a 4).

Para Nicolas, mais importante do que o aluno “ligado na questão gramatiquera” reconhecer o gerundismo como um “erro” é ele identificar que um sujeito que fala, por exemplo, “a gente vai estar entregando”, ao estender a noção de tempo, está na verdade protelando a entrega do produto ou serviço. Nas palavras do professor, “tá querendo engabelar”, enganar o interlocutor (linhas 5 a 9). A intencionalidade discursiva está, dessa forma, na base das perguntas formuladas por ele: “O que você quer fazer com esse texto em relação a mim? Por que você tá usando esse gerúndio? Qual ação você tá querendo fazer

sobre mim?” (linhas 9 a 11), todas de cunho claramente pragmático-discursivo. O resultado de uma atitude como essa diante de um texto qualquer é novamente apontado por Nicolas — essa ideia se mantém em outras falas durante esta terceira sessão, como “para o aluno ter consciência linguística” ou “para perder a inocência diante da linguagem”²⁰⁵ — quando afirma que o aluno, ao agir assim, fica “prevenido linguisticamente”.

Para finalizar, chama a atenção para uma importante perda que uma “viseira gramatiqueira” pode acarretar na vida dos alunos: “perder essa *percepção política* inclusive” (linhas 12 a 14), numa referência ao posicionamento do locutor vendedor ou prestador de serviço ao decidir usar o gerundismo como uma forma de se resguardar de possíveis reclamações futuras em relação ao prazo de entrega do produto ou serviço prestado. Ao proceder dessa forma, indiretamente, o professor está chamando a atenção dos alunos para as ações teleológicas (com pretensões à validade do mundo objetivo), sociais (com pretensões à conformidade às regras de convívio) e dramatúrgicas (com pretensão à autenticidade de seu mundo subjetivo) desse sujeito vendedor. Fazendo avaliações dos mundos representados, ele se vê dentro de uma loja, tendo que atender às expectativas tanto do seu gerente quanto dos clientes e estando ciente do seu papel social enquanto vendedor, portanto escolhe usar o gerundismo como uma forma de estar em uma negociação contínua no quadro do agir comunicativo, da língua natural e de sua orientação semântica (BRONCKART, 2012).

Quanto às **ressignificações atribuídas à realidade da sala de aula**, nesta terceira sessão identificamos apenas cinco ocorrências, número abaixo do encontrado nas duas sessões anteriores: nove em ambas. Dessas cinco, consideramos que todas foram, de alguma forma, atribuídas ao perfil de seus alunos, que, segundo o professor Nicolas, possuem uma necessidade de clareza, até para responderem às questões de múltipla escolha do Enem; reagem com “certo horror”, “pequeno pânico” diante da palavra *prova*; são dependentes de cursinhos para se sentirem seguros e preparados para o Enem e se sobrecarregam por conta disso, o que acaba prejudicando o rendimento no CAP; têm “necessidade de poesia”; e “são inteligentes”, como vemos no exemplo a seguir.

Quando reflete sobre a reação de seus alunos ao serem provocados a pensar sobre a entonação mais forte em cada um dos elementos grifados da frase “Eu não vou sair com você” e os diferentes sentidos gerados, Nicolas comenta:

²⁰⁵ Conferir os exemplos 3, 4 e 6 de ressignificações atribuídas às necessidades de aprendizagem no Apêndice 7.

Exemplo 13: ressignificação atribuída à realidade da sala de aula

- 1 **PN:** Eles, eles têm... veja como são as coisas, **aquilo tá meio que adormecido, né? Eles são...**
 2 **nativos, eles são usuários de português, eles fazem isso o tempo todo,** né? Eles fazem de
 3 maneira empírica isso. Então, **se a gente provoca, de maneira mesmo socrática um**
 4 **pouquinho, eles vão chegar lá, eles são inteligentes.** Mas observe que, **num primeiro**
 5 **momento, eles ficam um pouco atordoados porque eles não conseguem racionalizar aquilo,**
 6 **eles não conseguem conceituar aquilo, né?, não conseguem perceber de maneira mais**
 7 **analítica.** Mas como usuários, como nativos e que e: **têm uma inteligência é: pronunciada,**
 8 **tá?, então logo eles se dão conta do que você tá querendo dizer** ‘ah, porque quando eu digo
 9 *EU não vou sai/*, eu tô dando um sentido’, **eles fazem isso, agora eles tão se dando conta do**
 10 **efeito, do... como isso funciona na língua [...] fazem isso, agora consciência analítica**
 11 **precisa ser um pouquinho provocada.**

Além de elucidar o uso de uma metodologia indutiva, esse exemplo mostra a preocupação do professor em explorar também a modalidade oral da língua, tratando da entonação e dos diferentes sentidos gerados por ela. Ao afirmar que os alunos sabem dos diferentes significados gerados pela ênfase em algumas palavras, “aquilo tá meio que adormecido” porque “eles são nativos”, “usuários de português” e “fazem isso o tempo todo” (linhas 1 e 2), Nicolas remete à gramática internalizada (TRAVAGLIA, [1996] 2009; POSSENTI, 1996; SUASSUNA, 2012) dos seus alunos, ou seja, aos usos que fazem da língua ainda que de maneira inconsciente. Por isso, se o professor provoca “de maneira mesmo socrática um pouquinho”, instigando os alunos à reflexão por meio de perguntas, como de fato procedeu, eles “vão chegar lá, eles são inteligentes” (linhas 3 e 4) para perceber os diferentes sentidos gerados pela entonação.

Quando analisa a reação dos estudantes, que, num primeiro momento, “ficam um pouco atordoados”, Nicolas explica que isso ocorre porque, apesar de usuários, eles não são analíticos da língua: “eles não conseguem racionalizar [...] conceituar [...] perceber de maneira mais analítica” (linhas 4 a 6), ou seja, realizam atividades linguísticas e epilinguísticas, mas precisam do apoio do professor para chegarem às atividades metalinguísticas (FRANCHI, 1987; GERALDI, 1997). O professor, então, reconhece seu papel nesse sentido ao afirmar que a “consciência analítica precisa ser um pouquinho provocada” (linhas 10 e 11). Sendo, portanto, provocados e por terem uma “inteligência pronunciada”, logo os alunos se dão conta do efeito de sentido provocado pelas entonações e de como a língua funciona na prática (linhas 7 a 9).

Das três **ressignificações atribuídas ao planejamento** identificadas nesta terceira sessão, selecionamos a seguinte. Quando o professor refletiu sobre os comentários que fez ao corrigir a ficha de exercícios sobre gênero e tipo textual (Anexo 17), comentou:

Exemplo 14: ressignificação atribuída ao planejamento

- 1 **PN: Falar da esquizofrenia ((conceitual presente na definição de poesia, no quesito 1, item**
- 2 **II)) foi algo programado, né? Aliás, falar dos tópicos e tal, a esquizofrenia era algo**
- 3 **programado, mas o assun/ o, o exemplo mais específico ((quando supôs um texto em que o**
- 4 **autor se filiava ao sociointeracionismo, mas em algum momento apresentava um**
- 5 **argumento estruturalista)) foi um insight, né? E aí isso gerou um probleminha porque,**
- 6 **como isso foi um insight, ele saiu um pouquinho descontextualizado pra realidade deles, né?**

O professor Nicolas explica que “falar da esquizofrenia ((conceitual)) foi algo programado” (linhas 1 e 2), ou seja, ao preparar o material didático, ele já havia percebido uma inconsistência teórica na definição de *poesia* (provavelmente retirada de algum autor), ainda assim planejou levá-lo como estava, mas sem deixar de fazer essa ressalva aos seus alunos²⁰⁶. A definição em questão é “caracteriza-se por apresentar um trabalho voltado para o estudo da linguagem, fazendo-o de maneira particular, refletindo o momento, a vida dos homens através de figuras que possibilitam a criação de imagens” (Anexo 17). Segundo Nicolas ponderou na aula 3, tal definição seguiria a perspectiva teórica estruturalista ao chamar a atenção para a singularidade e literaridade da poesia, no entanto usou um termo inadequado para essa perspectiva: *reflexo*, que, para teóricos estruturalistas, seria *refração*, daí a “esquizofrenia” a que faz referência nesse exemplo 14.

Contudo, “o exemplo mais específico foi um *insight*” (linhas 3 a 5). No caso, o exemplo dado foi de um autor sociointeracionista que usava um argumento estruturalista, “misturando”, portanto, posições teóricas antagônicas. O fato de esse exemplo não estar planejado, segundo Nicolas, foi justamente a causa do “probleminha”, de ter saído “um pouquinho descontextualizado pra realidade deles” (linhas 5 e 6). Por essa fala, inferimos que os exemplos previamente pensados por ele, até por já terem sido usados em outras aulas (como o do poema de Joaquim Cardozo usado em uma propaganda publicitária da cidade do Recife, a que fez referência no exemplo 1 de ressignificações atribuídas ao planejamento no Apêndice 6), não correm o risco de serem incompreendidos pelos alunos porque já foram criados levando em conta “a realidade” deles²⁰⁷.

Conforme demonstramos no Quadro 08, nesta terceira sessão não identificamos nenhuma **ressignificação atribuída ao atendimento da perspectiva sociointeracionista**,

²⁰⁶ Sobre essa decisão, conferir exemplo 2 de ressignificações atribuídas à avaliação da própria prática docente no Apêndice 7.

²⁰⁷ Conferir consequência desse exemplo “descontextualizado pra realidade” dos alunos no exemplo 1 de ressignificações atribuídas à avaliação da própria prática docente no Apêndice 7.

embora, como já dissemos, essa perspectiva se faça presente ao longo de suas falas em ressignificações de outras categorias (grifadas nos apêndices).

Das vinte **ressignificações atribuídas à avaliação da própria prática docente**, consideramos que seis foram negativas (quando reconhece que deu um exemplo “descontextualizado pra realidade” dos alunos; afirma que estava equivocado no seu planejamento por não ter partido de textos; diz ter perdido o foco por conta de demandas externas e, por isso, acabou não fazendo mais leitura de poemas, que os alunos adoram; observa-se dando aula sentado e aponta que assim não está contemplando a turma inteira com o olhar; avalia que a ficha/carta sobre sequências tipológicas, Anexo 21, apesar de ter funcionado bem com outro terceiro ano, com esta turma não funcionou tão bem, talvez por ter “inaugurado o processo”; além da ressignificação analisada abaixo, quando explica que estava angustiado para contemplar o Enem e por isso começou a sequência didática por teorizações, e não por textos) e catorze positivas (quando explica que levar material didático inconsistente e apontar essa inconsistência é também estimular o exercício crítico nos alunos; afirma que prova, para ele, não é “um instrumento único”; discrimina os diversos critérios usados por ele para avaliar um aluno: participação, produção oral e escrita, entrega de material, questão atitudinal, etc.; diz que tem “uma relação de sinceridade e cumplicidade” com seus alunos e costuma ouvir seus *feedbacks* para melhorar a própria prática; defende que é importante diminuir o grau de vaidade para favorecer o aluno e a si próprio; afirma que costuma escrever diários de aula e relê-los de vez em quando; diz que costuma trabalhar os CL a partir dos textos dos alunos também; justifica por que resolveu manter o trabalho com a ficha/carta sobre sequências tipológicas, Anexo 21, apesar da dificuldade de seus alunos, dizendo que ela já havia funcionado com outro terceiro ano e que seus alunos gostam de desafio; posiciona-se contrariamente à Escola sem Partido e defende ser fundamental colocar seu ponto de vista, mas sempre fazendo o aluno contra-argumentar; afirma que um texto não pode ser pretexto (LAJOLO, 1986) para trabalhar aspectos linguísticos; avalia a importância de estabelecer *links* como fez a propósito do debate que houve no CAp sobre o *impeachment* de Dilma Rousseff e as sequências tipológicas estudadas em sala; atribui sua percepção poética também para conteúdos de CL a três fatores: à sua visão como poeta, à sua formação literária e ao trabalho docente de tentar desenvolver percepção poética nos alunos; reflete sobre a estratégia de pedir para os alunos falarem e afirma que não vê “sentido em dizer de antemão uma coisa que a inteligência deles pode produzir”; explica que o livro didático “é um elemento que pode aparecer explícita ou implicitamente” em suas aulas, mas nunca como único suporte).

Durante esta terceira sessão de autoconfrontação, finalmente assistimos ao trecho de que o professor Nicolas demonstrou, nas duas sessões anteriores, estar ansioso para tratar, conforme abordamos no exemplo 04. Quando ouvimos uma aluna pedindo para fazer considerações sobre as aulas dele e dizendo que estava sentindo falta de textos, Nicolas pausou o vídeo e comentou:

Exemplo 15: ressignificação atribuída à avaliação da própria prática docente

- 1 **PN:** Engraçado porque é: **aquilo que você espera a respeito de determinadas demandas**
- 2 **ou você imagina que é uma expectativa deles**, por exemplo, eu teo/ **eu fiz essas sequências**
- 3 **didáticas no intuito de ser revisão, porque eles precisam dessa revisão pra a: o Enem**, por
- 4 exemplo, né?, é **aquela angústia de contemplar o Enem e, ao mesmo tempo, fazer aquilo**
- 5 **que a gente acredita um pouquinho mais. Mas é: você imagina que tá contemplando**
- 6 **quando na verdade eles querem aquilo que você: já praticava antes, já fazia antes, né?**
- 7 **Então, esse foi um momento que me fez pensar de maneira muito, muito: intensa. Eu saí**
- 8 **da sala de aula meio atordoado pensando naquilo que, que Fulana ((nome da aluna)) tinha**
- 9 **dito, né? E... no final das contas, a gente tem que abrir mão de certas coisas, mas não pode**
- 10 **abrir tanto mão porque é importante seguir aquilo que a gente acredita, né?, e se, por**
- 11 exemplo, a gente fazia, **eu fazia aquilo que: que acreditava e eu recebia um bom retorno**
- 12 **deles, mas não sei por que cargas d'água eu fui é: imaginar que eles precisavam dessa,**
- 13 **desse panorama de, de tipo por tipo, gênero por gênero e tal pra: eles terem essa revisão.**
- 14 **Mas, de todo modo a ideia, né?, fazer uma revisão, depois mostrar NOS TEXTOS como**
- 15 **aquilo acontecia quando, na verdade, poderia ter acontecido o inverso, trazia textos e ia**
- 16 **fazendo... que era mais lógico até inclusive, né? Mas que essa lógica do Enem acabou me,**
- 17 **me... é: puxando um pouquinho o meu tapete, aí depois... Foi bom, foi ótimo porque você**
- 18 **cai em si que não pode ceder a essas armadilhas, meio que cursinho, sabe?, não pode ceder**
- 19 **a isso, não é isso! E esse, esse, essa observação de Fulana ((nome da aluna)) foi**
- 20 **fundamental, eu até comentei isso depois, né? Fun-da-mental, foi uma tomada de**
- 21 **consciência, foi ótimo ela que ela tivesse dito isso, né?**
- 22 **P:** Mhm. É... de que forma isso te influenciou no teu planejamento dali pra frente? Você mudou
- 23 alguma coisa [ou...]
- 24 **PN:** [Eu procurei reformular, **procurei reformular, eu procurei trabalhar com**
- 25 **textos, né?**
- 26 **P:** Mas eles num já tavam previstos?
- 27 **PN:** **Tavam. Não, mas aí eu procurei é: sair da tipologia, né?, é porque quando, engraçado é**
- 28 **isso, porque quando ela falou isso, era justamente quando a gente ia entrar com os textos,**
- 29 **mas agora é: por exemplo, de agora em diante, eu não vou mais fazer isso. Eu não vou mais**
- 30 **pegar, mesmo que seja revisão, revisar, tudo bem, mas a partir de textos. Aqui ((apontando**
- 31 **para o computador onde estava sendo exibido o vídeo)) foi na dobradiça [...]** Mas a: **pra essa**
- 32 **turma não houve muita alteração porque era ali na dobradiça, mas pra outras turmas,**
- 33 **isso pra mim é essencial, eu vou começar a trabalhar SEMPRE exatamente no que eu**
- 34 **acredito, dos textos pra: alguma abstração necessária, né?, e não o contrário.**

Ao avaliar sua prática, o professor justifica a atitude de fazer uma revisão teórica sobre gêneros e tipos textuais a partir de uma previsão dele do que seria uma necessidade dos alunos: “aquilo que você espera a respeito de determinadas demandas ou você imagina que é uma expectativa deles” (linhas 1 e 2). O “intuito de ser revisão, porque eles precisam dessa revisão pra a: o Enem” (linha 3) demonstra, mais uma vez, que Nicolas agiu tomando como

balizamento de sua prática as demandas externas, mais especificamente as exigências do Enem. A seguir, retomando novamente o argumento da ambiguidade presente no EM do CAP, revela uma “angústia” proveniente da tentativa de contemplar tanto o projeto em que os professores acreditam “um pouquinho mais” quanto as demandas externas (linhas 4 e 5).

No entanto, a fala da aluna revelou para ele a feliz surpresa de que os alunos, na verdade, queriam aquilo que ele “já praticava antes” (linhas 5 e 6), ou seja, que a reflexão teórica partisse de textos. Tal revelação foi bastante provocativa para o professor, fazendo-o sair da sala “meio atordoado” e pensar de maneira “muito intensa” sobre os procedimentos que vinha adotando (linhas 6 a 8).

Nicolas, então, expressa quatro reflexões feitas a partir desse momento e as conclusões a que chegou. Primeiro, para ele, não é necessário afastar-se tanto dos seus princípios e do que imagina que seja bom para seus alunos, independentemente das demandas externas “de plástico”, como já se referiu a elas em outras ocasiões, o que fica claro da declaração “no final das contas, a gente tem que abrir mão de certas coisas, mas não pode abrir tanto mão porque é importante seguir aquilo que a gente acredita” (linhas 8 a 10). Segundo, quando fazia aquilo em que acreditava, recebia “um bom retorno” dos alunos, mas terminou desviando-se de suas crenças e não sabe “por que cargas d’água” foi imaginar que eles precisavam de um panorama de “tipo por tipo”, “gênero por gênero” em forma de revisão (linhas 11 a 13). Apesar de afirmar nesse trecho que não sabia por que agiu assim, ele próprio atribuiu, neste mesmo exemplo 15 anteriormente, essa decisão à expectativa que criou de que seus alunos precisavam disso para responder bem ao Enem. A força da expressão “não sei por que cargas d’água” parece apontar, portanto, que nem ele próprio estava seguro dessa necessidade dos estudantes. Terceiro, embora tenha apontado que seu planejamento não excluía o trabalho com textos, mas apenas previa que eles aparecessem depois, reconhece que poderia ter feito o inverso, o que era “mais lógico inclusive” (linhas 13 a 16). Chama-nos atenção nesse trecho a ênfase que dá à expressão *nos textos* (linha 14) para indicar que pretendia mostrar como a teoria funcionava neles, o que revela a consciência que ele tem, e faz questão de enfatizar, da importância de um trabalho dos CL a partir dos usos. E, finalmente, quarto: a conclusão de que “a lógica do Enem” acabou puxando “um pouquinho o tapete” dele (linhas 16 e 17) e de que “não pode ceder a essas armadilhas, meio que cursinho” porque o caminho não é esse (linhas 17 e 18), falas que operam um reforço na primeira reflexão, de que não precisa afastar-se tanto das suas próprias crenças.

Das linhas 17 a 20, o professor Nicolas revela aproveitar as oportunidades de reflexão que os *feedbacks* de seus alunos lhe proporcionam quando afirma que o episódio da fala da

aluna foi “ótimo porque você cai em si”, “fundamental” e “uma tomada de consciência”. Essas reflexões se transformam ainda em mudança de atitude, o que fica evidente, mais adiante, quando ele afirma que “procurou reformular” seu planejamento para “trabalhar com textos” (linha 23). A seguir, entre as linhas 26 e 33, esclarece que, na verdade, entrar nos textos já estava previsto para essa turma e que a fala da aluna surgiu justamente na “dobradiça”, ou seja, no momento em que eles iriam sair das abstrações teóricas para ver como elas funcionam na prática. No entanto, para as próximas turmas, “de agora em diante”, ele não vai “mais fazer isso”, pode até revisar, “mas a partir de textos”. Sua última fala nessa ressignificação resume bem a “lição” que tirou do episódio em análise: “pra outras turmas, isso pra mim é essencial, eu vou começar a trabalhar SEMPRE exatamente no que eu acredito, dos textos pra: alguma abstração necessária, né?, e não o contrário” (linhas 31 a 33).

Pela ansiedade do professor em tratar desse assunto antes de ele aparecer no vídeo e por todas as falas analisadas acima, podemos concluir que este foi um episódio significativo para Nicolas durante o tempo em que acompanhamos suas aulas, tanto que volta a fazer “só mais um comentário” sobre ele duas vezes depois que voltamos a assistir ao vídeo, conforme demonstram os exemplos 6 e 7 de ressignificações atribuídas à própria prática docente no Apêndice 7.

7.2.4 Quarta sessão de autoconfrontação simples

Na quarta sessão de autoconfrontação simples — ocorrida no dia 12/07/16, das 14:00 às 16:00, no CAp —, identificamos um total de 51 de ressignificações, o maior número de ocorrências identificadas em todas as sessões, conforme demonstrado no Quadro 09. De uma maneira geral, podemos notar que a tendência da distribuição dessas ressignificações por categoria se manteve parecida com a da sessão anterior. Desta vez, a quantidade das atribuídas à avaliação da própria prática docente foi a mesma da primeira categoria: dezessete em ambas.

Quadro 09: Ressignificações do professor Nicolas na sessão 4

Ressignificação	Nº de ocorrências²⁰⁸
Atribuída às necessidades de aprendizagem (julgamento emitido sobre as necessidades de aprendizagem dos alunos e adoção de procedimentos para facilitar-lhes essa aprendizagem)	17

²⁰⁸ Consultar o Apêndice 8 para ver as ocorrências não comentadas nesta análise.

Atribuída à realidade da sala de aula (condições da escola, perfil dos alunos, tempo de aula, interrupções não planejadas)	11
Atribuída ao planejamento (orientações oficiais ou planejamento pessoal)	1
Atribuída ao atendimento da perspectiva sociointeracionista (tentativa de se aproximar das práticas sociais de referência dos alunos e abordagem pragmático-discursiva dos CL)	5
Atribuída à avaliação da própria prática docente (avaliação explícita da própria prática, com apontamento de pontos positivos ou reconhecimento de que poderia ter sido mais eficaz se procedesse de outra forma)	17
TOTAL:	51

Fonte: elaborada pela autora

Nas dezessete **ressignificações atribuídas às necessidades de aprendizagem**, o professor explica que: trabalhar com piadas reflete bem o esquema “uso – reflexão – uso”; usar nomenclaturas (no caso, *analepse*) serve para que os alunos tenham essa ferramenta disponível, economizando na argumentação; a ideia principal não é saber a metalinguagem (no caso, *aspecto verbal*), mas poder pensar o que a linguagem está fazendo (distendendo ou comprimindo o tempo); discutir sobre outros tipos textuais normalmente não abordados no EM, como o dialogal e o preditivo, serve para os alunos compreenderem que a língua é complexa e terem uma maior atividade reflexiva; assistir ao vídeo de Walnice Nogueira Galvão seria uma maneira de trabalhar com um gênero expositivo oral; analisar as marcas linguísticas presentes no texto é uma forma de enriquecer o uso; chamar a atenção para metáforas em um texto de divulgação científica serve para desconstruir as ideias de que um texto referencial não pode conter nenhum outro elemento que não a informação e de que a metáfora é “ornamental”; é importante lembrar que a função da poesia também é “reinaugurar o mundo” mesmo quando o foco é CL; é necessário quebrar estereótipos do tipo “redundância é negativa” e deve ser evitada a todo custo para que se atente aos usos; estudar os gêneros pela perspectiva dos meios de produção e concepção discursiva ajuda a entender a distância entre concepção e realização e faz com que os alunos tenham mais instrumentos pra ler e produzir melhor; falar em Saussure e no *Curso de Linguística Geral* objetivou mostrar como essa distância entre concepção e realização pode gerar inclusive problemas de comunicação; falar em cantigas de ninar é uma boa estratégia porque “chega mais na vida deles”; começar a trabalhar com o gênero redação escolar analisando uma redação escrita por um vestibulando

(Anexo 31) serviu para os alunos “vivenciarem o gênero”; o ideal é trabalhar com vários gêneros, mas o Enem “fica bitolado” à redação escolar; a estratégia de recorrer ao diagrama de Saussure (sintagma x paradigma) para falar das oportunidades que a língua nos oferece de diversificar o vocabulário teve a finalidade de fazer os estudantes perceberem de “maneira viva” (já que usam *smartphones*) as abstrações teóricas sobre a linguagem; erros de informatividade, progressão e coesão são mais graves que erros ortográficos ou morfossintáticos, por exemplo.

Quando questionado por que falou em “classificação antiga” para se referir a uma oração consecutiva presente na redação *Força intelectual* (Anexo 31), o professor Nicolas explicou:

Exemplo 16: ressignificações atribuídas às necessidades de aprendizagem

- 1 PN: É, é: não sei se eu vou explicar depois, mas pra: eles, então ‘pela classificação antiga,
- 2 seria oração subordinada consecutiva, mas ve-jam’, abro uma discussão pra isso aí ‘vejam
- 3 que a gente não precisa tá classificando pra falar disso’, né?, e a ideia também ‘qual o
- 4 propósito disso?’, né? Consecutiva é: eu podia até acrescentar que, porque traz a
- 5 consequência, né?, mas enfim, não sei se eu pontuei aí, não lembro, mas aí ‘pela
- 6 classificação antiga’, né?, da... não é classificação antiga, a classificação existe ainda, né?,
- 7 mas pelo modo antigo de se fazer é: é: a análise, que se reduzia a isso, a isso praticamente”

Nicolas afirma não se lembrar (“não sei se vou explicar depois”, na linha 1) se esclareceu para os seus alunos que a nomenclatura/classificação “oração subordinada consecutiva” ocorre “porque traz a consequência” (linhas 4 e 5). Mas, claramente, para ele isso não é o mais importante, e sim o propósito do uso daquela oração no texto em análise, o efeito de sentido que provoca. Assim, o professor relembra que chamou a atenção dos seus alunos para isso: “‘vejam que a gente não precisa tá classificando pra falar disso’, né?, e a ideia também ‘qual o propósito disso?’” (linhas 2 a 4).

Na sequência, Nicolas esclarece o uso do termo *classificação antiga*: “não é classificação antiga, a classificação existe ainda, né?, mas pelo modo antigo de se fazer é: é: a análise, que se reduzia a isso, a isso praticamente” (linhas 6 e 7). Ao delimitar o uso da expressão ao modo antigo de classificar as estruturas linguísticas, que se restringia à identificação de categorias, sem levar em conta sua função ou o efeito de sentido que provocam no texto, o professor está, na verdade, revelando uma prática questionadora e colocando-se como sujeito que assume suas escolhas, submetendo ao reexame e ao estranhamento permanentes “não apenas as suas construções, como também os ‘vestígios’ de práticas modernas, iluministas ou coloniais nela presentes” (FABRÍCIO, 2006, p. 51). Esses

vestígios geraram tantos “traumas” que o professor vê na reflexão que fez com seus alunos sobre “classificação antiga” uma forma de dar “umas alfinetadas” nela, conforme fala no exemplo 18 de ressignificações atribuídas à avaliação da própria prática docente no Apêndice 8.

Das dez **ressignificações atribuídas à realidade da sala de aula**, três foram relacionadas às condições do colégio (mais especificamente, ao mau funcionamento dos *data shows* disponíveis nas salas; à falta de material oferecido pela Universidade e a consequente orientação da Direção do CAp de economizar papel e tinta; ao fato de serem poucos alunos por turma e isso possibilitar ao professor comentar as redações deles por escrito) e oito ao perfil dos alunos (mais especificamente, ao mau costume que têm de não fazerem as atividades enviadas para casa; à reprodução que fazem da forma de ler fora da escola nas aulas de Português, fato que acaba resultando no costume de “pular” a leitura de informações paratextuais; ao receio de quererem se expor e poderem estar errados nas suas respostas; à “crueldade” com que julgam os textos dos outros; ao fato de serem alunos “muito fáceis da gente trabalhar”, “que têm um *background*”, “são afetuosos, são colaborativos”; à antecipação de uma aluna sobre um comentário que estava previsto, ou seja, à perspicácia e inteligência dela; ao hábito que possuem, desde o sexto ano, de não apagarem a primeira versão do exercício avaliativo; e à ampla gama de leitura, ressignificação selecionada para esta análise).

Após falar de algumas revistas de divulgação científica, Nicolas passou a analisar seus alunos enquanto leitores críticos desses veículos e comentou:

Exemplo 17: ressignificação atribuída à realidade da sala de aula

- 1 **PN:** Eles vão usar, **eles têm uma gama de leitura desse: desses materiais de revista, né?,**
- 2 **muito ampla até porque pra se informar pra produção textual,** alguma coisa assim, eles
- 3 sempre tão lendo, mas é: eu sei que o modo de eles lerem um... por exemplo, com todo esse
- 4 acaloramento da política, **eles não leem da mesma forma uma: uma revista como *Caros***
- 5 ***amigos* e uma revista como a *Veja*,** eles têm essa cons/ eles usam isso, é isso, eles, **eles têm**
- 6 **essa prática, mas é importante que eles se deem conta, uma coisa é o uso, outra coisa é a**
- 7 **reflexão que vai enriquecer esse uso depois.** Então, **eles sabem que a: algumas revistas têm**
- 8 **um direcionamento** a depender da: se um aluno é de direita, por exemplo, ele vai ter uma
- 9 maior disponibilidade pra *Veja* do que os alunos que são... então, **eles é: jogam isso em prática**
- 10 **o tempo todo, o modo de ler é diferente, agora eles têm que se dar conta disso, né?, têm**
- 11 **que se dar conta, e esse dar-se conta é papel da reflexão linguística.**

O professor declara conhecer o hábito de leitura de seus alunos, que, segundo ele, leem muitas revistas até “pra se informar pra produção textual” (linhas 1 e 2) e sabem que algumas delas “têm um direcionamento” (linhas 7 e 8). Assim, a ideologia por trás desses veículos e a forma como ela interfere nos textos que publica são, inconscientemente, “lidas”

pelos estudantes, que “não leem da mesma forma uma: uma revista como *Caros amigos* e uma revista como a *Veja*” (linhas 4 e 5). No entanto, é importante que eles se deem conta dessa prática (atividade epilinguística), ou seja, levem ao nível da consciência (atividade metalinguística) a diferença entre ler um periódico de inclinação política à esquerda ou à direita (linhas 5 e 6), porque “uma coisa é o uso, outra coisa é a reflexão que vai enriquecer esse uso depois” (linhas 6 e 7). Nesta última fala, Nicolas faz uma alusão ao esquema “uso – reflexão – uso” (GERALDI, 1997), demonstrando ter consciência de que, quando ele é seguido, o uso posterior ao processo é amadurecido, enriquecido, justamente por ter passado pela reflexão linguística, conforme fica evidente na fala final, que resume seu pensamento: “eles é: jogam isso em prática o tempo todo, o modo de ler é diferente, agora eles têm que se dar conta disso, né?, têm que se dar conta, e esse dar-se conta é papel da reflexão linguística” (linhas 9 a 11). Cabe a ele, enquanto docente, estimular essa reflexão em seus alunos usando, para isso, a metodologia da AL.

A única **ressignificação atribuída ao planejamento** identificada nesta última sessão ocorreu quando o professor afirmou que estava prevendo trabalhar com o gênero redação escolar no segundo e terceiro bimestres e questionei-lhe o que previa para o quarto, ao que ele respondeu:

Exemplo 18: ressignificação atribuída ao planejamento

- 1 PN: É. Não, é:: **eu tenho que ver agora no: na programação, né?, mas o: no quarto**
- 2 **bimestre, eles vão fazer entrevistas, né?** Eles vão trabalhar muito com entrevista e tal. **Mas a**
- 3 **depende**, Bruna, da, da: **de como eles estão respondendo à redação e tal e tudo isso, talvez**
- 4 **eu nem, nem entre, né?**, isso tá... é:: **tem mais um outro gênero que tá, tá programado, mas**
- 5 **eu não vou lembrar agora**, não, depois eu posso te mostrar, mas é: eu vou trabalhar com
- 6 entrevista e tem um terceiro, **mas talvez nenhum dos dois tenha a ênfase que eu queira dar**
- 7 **por questão, infelizmente, pragmática mesmo, né?, que é essa: esse, essa necessidade**
- 8 **deles de responder às demandas externas.**

Além de demonstrar flexibilidade em seu planejamento, Nicolas deixa clara, mais uma vez, a influência que sofre das demandas externas. Para o quarto bimestre, ele havia planejado trabalhar com o gênero entrevista oral (linhas 1 e 2) e “mais um outro gênero”, que não consegue se lembrar na hora (linhas 4 e 5). Na sessão 2, porém, ele já havia falado que se tratava do gênero debate regrado, sendo que ambos os gêneros estavam programados para o segundo bimestre, e não para o quarto, como podemos verificar no exemplo 7 de ressignificações atribuídas às necessidades de aprendizagem no Apêndice 6.

Todavia, “a depender” de como os alunos estivessem “respondendo à redação”, talvez ele nem trabalhasse esses dois gêneros programados (linhas 2 a 4) ou, pelo menos, não da forma como gostaria: “mas talvez nenhum dos dois tenha a ênfase que eu queira dar por questão, infelizmente, pragmática mesmo, né?, que é essa: esse, essa necessidade deles de responder às demandas externas” (linhas 6 a 8). Chama-nos a atenção nessa colocação o uso da palavra *infelizmente*, pois emite um juízo de valor do professor; para ele, atender às demandas externas é um mal necessário. Em vez de se pautar nas necessidades mais imediatas dos alunos (prestar um exame seletivo e classificatório), ele preferiria se pautar nas necessidades de médio e longo prazo, mais significativas na vida deles, como realizar uma entrevista para recolher informações úteis e se preparar para participar, com argumentos consistentes, de um debate regrado.

Das cinco **ressignificações atribuídas ao atendimento da perspectiva sociointeracionista**, selecionamos a seguinte. Logo após caracterizar seus alunos enquanto leitores críticos, conforme vimos no exemplo 17 acima, Nicolas reflete sobre a AL.

Exemplo 19: ressignificação atribuída ao atendimento da perspectiva sociointeracionista

1 **PN:** Porque, se não, não tem sentido é: **análise linguística** em sala de aula, e **esse é o equívoco,**
 2 **né? Depois que a Sociolinguística começou a, a vigorar com mais intensidade na escola, é:**
 3 **eu lembro que, às vezes, eu ia dar formação, né?, pra alguns professores da rede estadual,**
 4 **e vários professores perguntavam assim “sim, professor, então quer dizer se: todo mundo**
 5 **tá usando já dessa forma, então a escola não tem muita função, né?, se a ideia é manter o uso,**
 6 **né?”. Aí você tinha que mostrar que não, que a reflexão é fundamental, que ela é um**
 7 **elemento enriquecedor e: a questão do contexto. É incrível como ainda tem muita**
 8 **confusão em relação a isso. Então, todos esses elementos enunciativos, eu procuro sempre**
 9 **que possí/ por exemplo, eles vão ler um texto, é, é horrível, eles vão ler, tem, eles têm uma,**
 10 **uma mania de é: começar o texto sem falar, às vezes, o autor e, quando termina, tem lá a**
 11 **fonte, pulam a fonte. Não, a fonte faz parte do texto!**

O professor comenta que muitos de seus colegas se equivocam ao achar que a escola perde a sua função quando passa a aceitar os diversos usos provenientes das variações linguísticas (linhas 1 a 6). No papel de formador de professores da rede estadual de ensino, Nicolas lembra que, para combater esse equívoco, tinha que mostrar “que a reflexão é fundamental, que ela é um elemento enriquecedor” (linhas 6 e 7). Ou seja, para ele o papel da AL é justamente este: promover a reflexão linguística para enriquecer os usos.

Como essa ressignificação surgiu logo após ele avaliar o comportamento de seus alunos enquanto liam revistas (conforme vimos no exemplo 17), lembra o hábito deles de “pular” informações paratextuais, como nome de autor e fonte, durante a leitura. Mas, segundo ele, essas informações são fundamentais, assim como a compreensão do contexto

sócio-histórico e mais imediato (veículo, ideologia, público-alvo, etc.), para a compreensão do texto (linhas 7 a 11). Todos esses “elementos enunciativos” devem ser considerados na reflexão linguística, o que justifica uma necessidade de esclarecimento do que é trabalhar sob a perspectiva da análise linguística, afinal “é incrível como ainda tem muita confusão em relação a isso” (linhas 7 e 8) por parte tanto dos professores quanto dos alunos.

Ao insistir na importância desses “elementos enunciativos”, Nicolas parece seguir a orientação de Fabrício (2008) quando a autora afirma que é preciso inserir o objeto de estudo (no caso, os CL) em um campo amplo de problematizações, contextualizando-o tanto local quanto globalmente no momento contemporâneo. Ao proceder dessa forma, o professor está contribuindo para desenvolver nos seus alunos uma leitura crítico-reflexiva da realidade atual em toda a sua complexidade.

Das dezessete **ressignificações atribuídas à avaliação da própria prática docente**, consideramos que doze foram positivas (quando ele, simultaneamente, discrimina os critérios usados para selecionar os textos *Os olhos de Paola*, Anexo 25, e *O homem que cheirava o futuro*, Anexo 26, de Gabriele Romagnole — gosto pessoal, previsão de boa receptividade da turma, riqueza estético-literária, autoria contemporânea e de fora do Brasil — e afirma que o objetivo de usá-los era para que os alunos “vivenciassem” na prática o que tinham visto de teoria sobre as tipologias textuais; afirma que não deve ceder à tentação de preencher o “silêncio incômodo” dos alunos porque ele é, na verdade, o “silêncio da reflexão”; justifica ter chamado a atenção dos alunos para o aspecto verbal porque percebeu que eles próprios não iriam “levantar esse ponto”; explica que, ao avaliar o texto do aluno, costuma chamar a atenção dele para as diferenças entre a norma culta urbana brasileira e a padrão, que se aproxima da culta portuguesa; diz que costuma fazer um arquivo em Word com comentários sobre as produções textuais dos alunos; assegura que sempre tem um plano B para as suas aulas; afirma que trabalhar com a ficha sobre meio de produção e concepção discursiva, Anexo 29, no EM tem o propósito de enriquecer os alunos para que eles saiam mais “amadurecidos linguisticamente” da educação básica; explica como costuma corrigir as produções textuais de seus alunos, considerando que o principal é se o aluno consegue dizer o que queria e fazendo comentários sugestivos para melhorar o texto; avalia que não vê problema em dizer aos alunos que vai responder a algum questionamento deles depois para poder responder de fato de maneira “honesta”, e não “tentando artificializar”; explica que usou a expressão *classificação antiga* como uma forma de desabafo diante do trauma que ela lhe causou; alega que costuma usar diminutivos para “quebrar a sisudez” do assunto e gerar uma aproximação com o aluno, conforme análise no exemplo 20 abaixo) e cinco foram

negativas (quando vê os alunos fazendo anotações sobre tipologias a partir da leitura do texto *Receita para fazer uma galáxia*, Anexo 27, e confessa que assim é mais produtivo do que como estava fazendo antes; diz que tem pastas com alguns arquivos de exercícios selecionados por turmas; reconhece que costuma ser tolerante com os prazos dados aos alunos e isso termina prejudicando os próprios estudantes; arrepende-se de ter dito a nota que o autor da redação *Força intelectual*, Anexo 31, havia tirado porque influenciou o modo de os alunos lerem-na; reconhece que esqueceu de retomar um comentário de CL prometido e que isso é “ruim”, mas que suspendeu esse comentário naquele momento porque não queria perder o fio de outra linha de raciocínio que estava em andamento; reavalia a pergunta feita “Quem escreveu esse texto domina bem as palavras?”, a propósito de uma reflexão sobre a performance lexical da redação *Força intelectual*, Anexo 31, e acha que deveria usar o verbo no pretérito para considerar as circunstâncias em que o autor escreveu a redação).

Quando se assiste perguntando “Qual é a tipologiazinha textual que favorece a temporalidade”, Nicolas pausa o vídeo para comentar:

Exemplo 20: resignificação atribuída à avaliação da própria prática docente

- 1 **PN: Tem uns** peque / uns **detalhes que a gente faz, né?, a gente primeiro faz**
- 2 **conscientemente, depois passa pro campo do, do automático e, vendo ((apontando pro**
- 3 **vídeo))), você se dá conta de novo, né? É: de vez em quando, eu tô usando uns diminutivos,**
- 4 **né?, esses diminutivos é: têm o propósito de quebrar um pouco a sisudez que a: que o**
- 5 **assunto possa eventualmente trazer, né? Então *tipologia*, isso pode criar um certo**
- 6 **distanciamento, *tipologiazinha* já aproxima, né? Então é uma coisa que você pensa aquilo,**
- 7 **né?, quando você tá é: até no início da sua formação e tal, você incorpora à sua prática e**
- 8 **agora, vendo de novo, você se dá conta do processo, né?**

Durante várias vezes em outras resignificações, o professor demonstrou estar preocupado em conceber a linguagem enquanto ação e considerar os efeitos que ela causa nos interlocutores. Este exemplo 20, no entanto, evidencia essa preocupação inclusive com relação à análise de sua própria fala e o que ela pode fazer com os seus alunos. Ao chamar a atenção para “detalhes” (linha 1) de sua prática como o uso do diminutivo, Nicolas relembra que primeiro, enquanto estava em formação, fazia isso “conscientemente”, depois “passou pro campo do automático” (linha 2) e agora, graças ao processo da autoconfrontação simples, ele “se deu conta de novo” (linhas 2 e 3).

O uso consciente do diminutivo serve como uma estratégia pedagógica para “quebrar um pouco a sisudez” do assunto, no caso tipologia textual, e ainda gerar uma aproximação com os alunos (linhas 3 a 6). O fato de ele agora, assistindo-se, ter tido novamente consciência dessa prática opera uma espécie de confirmação do que já sabia que funcionava,

mas cuja justificativa havia entrado para o nível do inconsciente, conforme resume a sua colocação final: “você pensa aquilo, né?, quando você tá é: até no início da sua formação e tal, você incorpora à sua prática e agora, vendo de novo, você se dá conta do processo” (linhas 6 a 8).

Enfim, nesta subseção 7.2 procuramos mostrar o trabalho interpretado do professor Nicolas, ou seja, as ressignificações que realizou ao se confrontar com a própria prática enquanto ensinava CL. No próximo tópico, faremos uma análise dos seus trabalhos realizado e real.

7.3 OS TRABALHOS REALIZADO E REAL DO PROFESSOR NICOLAS

À semelhança de como procedemos na subseção 6.3, nesta recorreremos tanto aos vídeos das aulas observadas no CAp quanto às anotações feitas no diário de campo a fim de atender ao nosso objetivo específico de verificar como os CL foram trabalhados e relacionados aos demais eixos de ensino (leitura e produção de texto escrito/oral) nas aulas de LP do professor Nicolas. Faremos, portanto, considerações a esse respeito seguindo uma linha temporal, aula a aula, e destacando algumas práticas que ilustram como foi a abordagem dos CL, além de sua relação com os demais eixos.

Ao final, classificaremos a prática do professor Nicolas em uma das três categorias pré-definidas e já explicitadas na Seção 5: (1) trabalho realizado/real sob a perspectiva da AL, (2) trabalho realizado/real parcialmente apoiado na perspectiva da AL ou (3) trabalho realizado/real sob a perspectiva da GT. Para isso, ao longo de nossa análise atentaremos aos mesmos critérios usados na subseção 6.3, a fim de considerar a prática do professor sob a perspectiva da AL: (a) concepção da língua como interação (perspectiva discursiva); (b) total integração entre os eixos, ou seja, surgimento da reflexão sobre os CL a partir da produção e leitura de textos; (c) indução como procedimento metodológico (atividades epilinguísticas); (d) estudo de dados heterogêneos da língua; (e) observação desses dados (microunidades) nos textos (macrounidades); e (f) sistematização da análise como resultado da observação feita, por meio de atividades metalinguísticas.

Na **aula 1**, o professor Nicolas começou pedindo um pouco mais de compromisso e disciplina à turma (trabalho real). Conforme analisado no exemplo 03, de ressignificações atribuídas à realidade da sala de aula, ficamos sabendo depois a que fatores ele atribuía essa inquietação do 3º B: pressão das demandas externas, principalmente Enem, e, especificamente

na sua disciplina (já que em outras isso também estava ocorrendo), influência da filmagem decorrente desta pesquisa.

Após esse momento, Nicolas explicou que, naquele dia, iriam começar a estudar os gêneros do discurso a partir de reflexões da Retórica²⁰⁹. Disse que “a forma já é conteúdo” e esclareceu a influência da primeira no segundo, ou seja, como o conteúdo é moldado pela forma para atingir os objetivos do enunciador, demonstrando por essa explicação atender ao critério (a) *perspectiva discursiva* da língua(gem). Após perguntar aos alunos a diferença entre enunciado e enunciação, provocar e ouvir suas formulações (atividade epilinguística)²¹⁰, portanto atendendo ao critério (c) *indução como procedimento metodológico*, escreveu no quadro essas duas palavras e explicou a diferença entre elas, realizando o que prescreve o critério (f) *sistematização da análise como resultado da observação feita, por meio de atividades metalinguísticas*.

Fazendo um retrospecto histórico sobre a reflexão acerca dos gêneros, falou em Platão, nos sofistas (que “sofisticaram a linguagem”), em Protágoras, em Aristóteles e na dialética enquanto um jogo popular da Grécia antiga, comparando-a ao futebol atual. Na realidade, ele estabeleceu uma comparação entre as armações táticas do futebol e as disposições da linguagem (os *topoi*), fazendo dessa forma os alunos chegarem, por meio da indução — atendimento ao critério (c) *atividades epilinguísticas* —, ao significado da palavra *topos* através de sua etimologia: isolando o radical *top*, chegaram a *topografia*, depois a *lugar* e daí a *lugar-comum*, ponto de partida da argumentação²¹¹. Durante a sessão 1, ao comentar sobre essa estratégia²¹² no exemplo 3, de ressignificações atribuídas às necessidades de aprendizagem no Apêndice 5, o professor explica a importância de “a partir do conhecido, chegar ao desconhecido”, ou seja, das táticas do futebol aos *topoi* da Retórica, demonstrando conhecimento dos fatores de desenvolvimento humano de Vygotsky, tratados na Seção 4, mais especificamente do conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP).

²⁰⁹ Sobre a decisão de tratar de Retórica em uma turma do EM, conferir exemplo 1 de ressignificações atribuídas ao atendimento da perspectiva sociointeracionista no Apêndice 5.

²¹⁰ Sobre esse episódio, conferir exemplo 1 de ressignificações atribuídas às necessidades de aprendizagem e exemplo 2 de ressignificações atribuídas à realidade da sala de aula no Apêndice 5.

²¹¹ Sobre essa estratégia, conferir exemplo 2 de ressignificações atribuídas às necessidades de aprendizagem no Apêndice 5.

²¹² Sobre o surgimento dessa comparação por meio de um *insight* e posterior anotação para servir como exemplo em aulas futuras, conferir, respectivamente, exemplos 2 e 4 de ressignificações atribuídas à avaliação da própria prática docente.

Questionou qual o outro nome para *sensu comum*, e um dos alunos respondeu *doxa*, ele então relembrou a diferença entre *doxa* e *episteme*²¹³. Depois, leu um trecho de um discurso de Górgias defendendo Helena de Troia²¹⁴, chamou a atenção para a estética do texto, essencialmente argumentativo, e discutiu um pouco sobre o conteúdo abordado²¹⁵. Tentou projetar um trecho de *O sermão da sexagésima*, do Pe. Antonio Vieira, mas o *data show* não funcionou (trabalho real)²¹⁶ e ele então decidiu ler²¹⁷. Durante a leitura de alguns trechos em latim, os alunos, em tom de brincadeira, pediram que ele “pulsasse” essas partes. O professor aproveitou a oportunidade para refletir sobre o uso dessa língua por Vieira como uma estratégia argumentativa de persuasão (lembrando “a forma já é conteúdo”) para com os fiéis, público-alvo do sermão. Segundo Nicolas, ao usar a língua da igreja, Vieira se aproxima de Deus e ainda mostra erudição²¹⁸. Por essa sua atitude de atentar à intencionalidade discursiva presente no texto e os efeitos de sentido provocados pelo uso do latim, o professor atendeu, simultaneamente, a três critérios: (a) *concepção da língua como interação*, (d) *estudo de dados heterogêneos da língua* e (e) *observação desses dados (microunidades) nos textos (macrounidades)*.

Depois de ler os textos de Górgias e Vieira, pediu para que os alunos analisassem as estratégias argumentativas usadas por esses dois autores. Como os estudantes não responderam, ele próprio apontou que ambos recorreram à mesma estratégia de desmembrar a tese em argumentos e enumerá-los²¹⁹. Ainda nessa aula, falou de outros autores além dos dois

²¹³ Sobre esse episódio, conferir exemplo 5 de ressignificações atribuídas à realidade da sala de aula no Apêndice 5.

²¹⁴ Sobre comentários acerca da culpabilização da mulher propositalmente provocados por conta do machismo de muitos de seus alunos, conferir exemplo 4 de ressignificações atribuídas à realidade da sala de aula no Apêndice 5. Sobre como costuma aproveitar os desdobramentos desses e de outros assuntos de interesse social nas suas aulas, conferir exemplo 5 de ressignificações atribuídas à avaliação da própria prática docente.

²¹⁵ Sobre a decisão de chamar a atenção para a beleza do texto retórico, os critérios usados para selecionar esse texto e os objetivos visados, além da decisão de não o projetar, conferir, respectivamente, exemplos 5, 6 e 7 de ressignificações atribuídas às necessidades de aprendizagem no Apêndice 5.

²¹⁶ Sobre os critérios usados para selecionar esse texto e os objetivos visados, além da decisão de projetá-lo, conferir, respectivamente, exemplos 6 e 7 de ressignificações atribuídas às necessidades de aprendizagem no Apêndice 5. Sobre a tensão que tem resultado da tentativa de usar o *data show* no CAp, conferir exemplo 6 de ressignificações atribuídas à realidade da sala de aula no Apêndice 5.

²¹⁷ Sobre essa decisão, conferir exemplo 7 de ressignificações atribuídas à realidade da sala de aula no Apêndice 5.

²¹⁸ Sobre esse episódio, conferir exemplo 9 de ressignificações atribuídas às necessidades de aprendizagem no Apêndice 5.

²¹⁹ Sobre a decisão de estudar esse assunto, conferir exemplo 8 de ressignificações atribuídas às necessidades de aprendizagem no Apêndice 5.

“combatentes da Retórica” Platão e Aristóteles, como Hegel e a dialética ou Schopenhauer e o alerta contra o perigo das falácias.

Antes de passarmos para a próxima aula, é importante atentarmos, nesta aula 1, para o atendimento do critério *(b) surgimento da reflexão sobre os CL a partir da leitura de textos*, a despeito da autocrítica do professor Nicolas com relação ao próprio planejamento da sequência didática, que iniciava com “abstrações teóricas” para somente depois partir para a leitura de textos, conforme analisamos nas ressignificações dos exemplos 04, 06 e 15, na subseção 7.2.

Na **aula 2**, Nicolas falou sobre a classificação dos gêneros, segundo Aristóteles, em judiciário, deliberativo ou epidítico e disse que depois enviaria um quadro sobre isso para o grupo da turma no Facebook. Refletiu sobre a língua, dizendo que ela não só comunica, mas faz agir, ou seja, a língua enquanto ação²²⁰. Citou o livro *Quando dizer é fazer*, de John Austin, e escreveu o nome dessa obra no quadro²²¹. Chamou a atenção para o caráter social da linguagem, atendendo ao critério *(a) concepção da língua como interação*, e voltou a comentar sobre o quadro de Aristóteles. Explicou o que era um entimema, argumento-tipo do gênero judiciário: quando uma premissa da argumentação fica implícita²²², e solicitou que os alunos dessem um exemplo²²³, atendendo ao critério *(c) atividades epilinguísticas*.

Comentou que existem tantos gêneros quantas são as ações humanas e que as necessidades criam gêneros novos, a exemplo do *e-mail*. Pediu novamente que os alunos dessem exemplos, desta vez de gêneros que surgiram contemporaneamente por conta de novas demandas sociais²²⁴, atendendo mais uma vez ao critério *(c) atividades epilinguísticas*. Depois explicou que os suportes também ajudam a determinar um gênero e deu o exemplo de um poema de Joaquim Cardozo publicado em um outdoor pela Prefeitura do Recife por

²²⁰ Sobre o julgamento dele de por que esse assunto é importante, conferir exemplo 1 de ressignificações atribuídas às necessidades de aprendizagem no Apêndice 6.

²²¹ Sobre essa atitude, conferir exemplos 2 e 3 de ressignificações atribuídas às necessidades de aprendizagem no Apêndice 6.

²²² Sobre a decisão de estudar esse assunto, conferir exemplo 4 de ressignificações atribuídas às necessidades de aprendizagem no Apêndice 6.

²²³ Sobre essa estratégia, conferir exemplo 5 de ressignificações atribuídas às necessidades de aprendizagem e exemplo 2 de ressignificações atribuídas à realidade da sala de aula no Apêndice 6.

²²⁴ Sobre essa estratégia, conferir exemplo 6 de ressignificações atribuídas às necessidades de aprendizagem no Apêndice 6.

ocasião do aniversário da cidade: ele deixa de ser poema para se tornar uma propaganda²²⁵, atendendo ao critério (a) *perspectiva discursiva*.

Continuando a análise do quadro aristotélico, explicou o que era *amplificatio*, argumento-tipo do gênero epidítico: exagero, amplificação. Novamente, voltou a falar da ação linguística, desta vez associando-a ao gênero: “os gêneros são modelos de ação pela língua”, demonstrando mais uma vez atendimento ao critério (a) *concepção da língua como interação*. Passou, então, a falar sobre as reflexões de Bakhtin já na modernidade, dando, portanto, um “salto” no histórico de reflexão sobre a língua(gem) e ressaltando que “são 25 séculos de reflexão” sobre isso. Escreveu no quadro os conceitos em forma de tópicos: *plurilíngue*, *plurivocal* e *pluriestilístico*, afirmando que todo texto possuía essas características de acordo com o pensador russo e, a seguir, explicando o que cada uma significava. Durante essa explicação, disse que “sempre um texto responde a outro” e que “toda fala está habitada da fala do outro”; lembrou de idioleto, fazendo referência a falas típicas de outros professores do CAP em tom de brincadeira; escreveu no quadro “não existe discurso original, adâmico”; falou dos estilos dos personagens de Dostoievski; e comentou sobre variedades diacrônicas, diatópicas e diastráticas, atendendo ao critério (d) *estudo de dados heterogêneos da língua*, sem citar essas nomenclaturas e pedindo para os próprios alunos lembrarem-nas. Como tiveram dificuldade de lembrar do nome VL diacrônica, o próprio professor falou²²⁶. Durante a sessão 2, ao refletir sobre esse episódio, Nicolas afirmou que a nomenclatura, para ele, era algo “completamente secundário”, apenas uma “instrumentalização” para falar dos fenômenos da linguagem — no que parece concordar com Perini (2010) e Mendonça (2006) sobre ampliação do repertório cultural e economia vocabular para justificar o uso da metalinguagem —, e que o mais importante era os alunos identificarem as funções e as produções de sentido, “perceberem que há diferenças de usos e funções, né?, ainda que a forma seja a mesma”, conforme demonstrado no exemplo 8 de ressignificações atribuídas às necessidades de aprendizagem no Apêndice 6. Por esses comentários, ele deixou evidente o atendimento ao critério (a) *perspectiva discursiva* da língua.

Escreveu no quadro “gêneros são compostos de tipos, ou sequências tipológicas” e recapitulou os tipos textuais mais recorrentes: narrativo, descritivo, injuntivo, dissertativo e expositivo. Nesse momento, perguntou o que o assunto que haviam estudado nessa aula tinha

²²⁵ Sobre essa estratégia de exemplificação, conferir exemplo 1 de ressignificações atribuídas ao planejamento no Apêndice 6.

²²⁶ Sobre esse episódio, conferir também exemplo 3 de ressignificações atribuídas à realidade da sala de aula no Apêndice 6.

a ver com o que viram de Retórica na aula passada — atendimento ao critério (c) *atividades epilinguísticas* —, e um aluno estabeleceu uma relação entre esses dois conteúdos de forma muito bem-feita, falando na organização do discurso para alcançar determinados fins e acrescentando, ao final, que a amplitude do gênero dependia do contexto da época²²⁷.

O professor, então, falou em Marcuschi e sua reflexão sobre gêneros e tipos e perguntou quais as sequências tipológicas mais frequentes em alguns gêneros, como carta pessoal e bula de remédio. Os alunos responderam sem muita segurança, e ele falou que “isso também vai definir os gêneros”, atendendo ao critério (f) *sistematização da análise como resultado da observação feita*. Distribuiu algumas cópias da ficha de exercícios sobre gêneros e tipos textuais (Anexo 17) e pediu que respondessem em pequenos grupos, dando tempo para isso. Ao final dessa aula 2, Nicolas pediu que pausassem um pouco a atividade para conversar com ele sobre o cansaço decorrente da preparação para o Enem e formas alternativas de eles “driblarem” essa dificuldade e participarem mais ativamente de suas aulas (trabalho real).

Na **aula 3**, o professor projetou *slides* (Anexo 18)²²⁸ que, de certa forma, retomavam alguns assuntos explorados na aula anterior²²⁹, como Austin e a “virada pragmática” surgida em contraposição a uma visão da língua enquanto instrumento (estruturalismo); a percepção de que a língua só faz sentido no contexto em que é usada; a língua como um fenômeno social que se realiza apenas através de “modelos”, os gêneros; a tabela de classificação dos gêneros de Aristóteles; as reflexões de Marcuschi sobre gêneros e tipos. A defesa de Bakhtin de que todo texto é plurilíngue, plurivocal e pluriestilístico foi ampliada desta vez, com comentários sobre intertextos, étimo, caráter social da língua e sua gramática²³⁰, a impossibilidade de se criar uma língua “artificial” e as tentativas nesse sentido, como o esperanto ou as criações literárias de idioletos por autores como James Joyce e Guimarães Rosa, além da quase inexistência de um estilo único por autor, já que cada personagem teria o seu próprio.

Nessa aula, enquanto falava de frases agramaticais, escreveu no quadro: “Fulano [nome de um aluno] incoerentemente fala” e “Fulano [nome de um aluno] músicas as do

²²⁷ Sobre esse episódio, conferir exemplo 4 de ressignificações atribuídas à realidade da sala de aula no Apêndice 6.

²²⁸ Sobre as fontes consultadas para montar esses *slides*, conferir exemplo 7 de ressignificações atribuídas à avaliação da própria prática docente no Apêndice 6.

²²⁹ Sobre essa decisão de retomar os conteúdos e sobre o uso dos *slides*, conferir, respectivamente, exemplo 9 de ressignificações atribuídas às necessidades de aprendizagem e exemplo 4 de ressignificações atribuídas à avaliação da própria prática docente no Apêndice 6.

²³⁰ Sobre o fato de considerar esse comentário como uma “progressão na retomada”, conferir exemplo 5 de ressignificações atribuídas à avaliação da própria prática docente no Apêndice 6.

festival está ensaiando” para ilustrar a falta de comunicação da segunda em relação à primeira, apesar do conteúdo desta. Durante a sessão 2, enquanto se assistia fazendo isso, Nicolas justificou o uso da frase para explicar esse conteúdo, embora tivesse conhecimento de que “a língua funciona só em textos orais ou escritos” e de que os textos deveriam ser a unidade de análise em aulas de LP, conforme já analisamos no exemplo 11, de resignificação atribuída à avaliação da própria prática docente, na subseção 7.2.2. Por essa sua fala (ainda que não pela prática neste momento), percebemos uma atenção dele no sentido de tentar atender ao critério *(e) observação dos dados heterogêneos da língua nos textos*.

Quando estavam lendo o primeiro *slide* sobre tipologia textual e marcas linguísticas, o professor Nicolas comentou que haviam chegado no assunto em que geralmente os alunos têm mais dúvidas²³¹ e que iria se deter nele por mais tempo e com mais atenção também durante as próximas aulas. Como já comentamos, na sessão 2 ele atribuiu a análise mais detida a esse conteúdo à expectativa que criou com relação às necessidades dos alunos para responderem ao Enem.

Na segunda parte da aula 3, começou a corrigir coletivamente a ficha sobre gêneros e tipos (Anexo 17) entregue na aula passada. Foi nesse momento que ele falou da “esquizofrenia conceitual” presente da definição de poesia, no quesito 1, item II²³², conforme já analisamos no exemplo 14, de resignificações atribuídas ao planejamento, na subseção 7.2.3. Como o exemplo que deu (estruturalismo x sociointeracionismo) foi “descontextualizado” para a realidade dos alunos porque se referia à área da Linguística e uma aluna solicitou outro exemplo, o professor pediu um tempo, continuou a correção e, ao final da aula, deu a seguinte explicação: um historiador de tendência social crítico-reflexiva não poderia usar a palavra *heroísmo* em seu discurso, já que seu aporte teórico não lhe permitiria personificar a história, e sim encarar os atos do personagem histórico como uma consequência do contexto socioeconômico, histórico e ideológico em que se encontrava inserido. Com esse exemplo da área de História, os alunos se mostraram satisfeitos e acreditamos que puderam compreender melhor a ideia de “esquizofrenia conceitual” a que o professor fez referência anteriormente²³³.

²³¹ Sobre esse episódio, conferir exemplo 13 de resignificações atribuídas às necessidades de aprendizagem no Apêndice 6.

²³² Sobre a prática de criticar o material didático utilizado, conferir exemplo 2 de resignificações atribuídas à avaliação da própria prática docente do Apêndice 7.

²³³ Sobre esse episódio, conferir exemplo 1 de resignificações atribuídas à avaliação da própria prática docente do Apêndice 7.

Na **aula 4**, Nicolas continuou a correção coletiva da ficha de exercícios sobre gêneros e tipos textuais (Anexo 17), que havia ficado ainda no primeiro quesito na aula passada. Quando chegaram à definição de conto (item IV do quesito 1), o professor refletiu sobre o clímax no final desse gênero literário, que Julio Cortázar chama de “nocaute”, e sobre a existência de contos filosóficos, como os de Jorge Luis Borges, cujo objetivo não é exatamente chegar ao desfecho e cujo tipo predominante deixa de ser o narrativo para ser o argumentativo. Por essa atitude e pela análise da “esquizofrenia textual”, podemos observar que o professor tem o costume de instigar uma leitura crítica em seus alunos.

No segundo quesito, pediu para que uma aluna lesse o horóscopo, e ela não leu nem as datas referentes ao intervalo do signo de câncer nem a fonte de onde foi retirado o texto. O professor, então, chamou a atenção para a importância dessas informações paratextuais na interpretação e compreensão do texto, atendendo ao critério *(a) perspectiva discursiva*. Perguntou, depois, se os alunos costumavam ler horóscopo, e alguns passaram a relatar suas experiências com a leitura desse gênero. Passaram, assim, um bom tempo discutindo sobre crenças e comportamentos até o professor sistematizar a discussão escrevendo no quadro “linguagem como ação”, atendendo ao critério *(f) sistematização da análise como resultado da reflexão feita*. Nesse momento, entrou na sala uma chapa concorrente ao grêmio estudantil para apresentar suas propostas, e a aula teve que ser interrompida por alguns minutos (trabalho real).

Após a saída da chapa, continuaram a correção a partir da leitura de um aluno da crônica *A outra noite*, de Rubem Braga, no terceiro quesito. O professor elogiou o texto, começou a apontar metáforas e outras imagens provocadas pela plasticidade do autor com a linguagem e recomendou que os alunos “visitassem” esse autor quando pudessem. Comentou sobre dois elementos muito presentes na crônica moderna, o humor e o lirismo (riso e comoção) e pediu que os alunos justificassem por que aquele texto era uma crônica. Eles apontaram o fato de o texto contar uma história curta (narratividade) problematizando o cotidiano e disseram que ficaram na dúvida entre conto e crônica, mas marcaram a opção que indicava o segundo gênero por conta do autor. Nicolas, então, lembrou mais uma vez a importância da leitura das informações paratextuais, dizendo que, nesse caso, para eles, o nome do autor havia sido fundamental para responderem à questão e afirmou que a diferença entre os dois gêneros era bastante sutil e, por isso, a Teoria da Literatura os considerava similares. Por esses procedimentos, podemos dizer que ele atendeu aos critérios *(c) indução como procedimento metodológico*, *(e) observação dos dados heterogêneos da língua nos textos* e *(f) sistematização da análise como resultado da observação feita*.

A **aula 5** começou com um atraso de quase uma hora por conta da posse da nova Diretoria do CAp (trabalho real). O professor iniciou a aula falando da ficha de “verificação de aprendizagem” (Anexo 19) que havia enviado ao grupo do Facebook da turma, e os alunos reagiram demonstrando apreensão e questionando se a atividade era realmente necessária²³⁴. Ele, então, tentou acalmar os alunos e explicou que esse era só mais um instrumento para avaliar a aprendizagem deles.

Nesta aula, ocorreu o episódio da ponderação da aluna sobre as aulas dele, já comentado nos exemplos 04 e 15, na subseção 7.2. Ela afirmou que gostaria que o professor trouxesse textos para exemplificar os gêneros que estavam sendo estudados. Nicolas ouviu pacientemente e depois perguntou o que a turma achava, se concordava ou não com a aluna. Outros alunos se manifestaram dizendo que também estavam sentindo falta dos textos²³⁵. Ele então explicou que estavam em um processo, numa fase de “visão panorâmica” sobre os gêneros e tipos, mas que depois entrariam nos textos, até porque, para ele, “as coisas só fazem sentido com o texto presente”²³⁶.

Depois, o professor falou mais uma vez sobre o cansaço da turma e o “sufoco” decorrente das demandas “de plástico” dos cursinhos, que exploram a insegurança dos vestibulandos, lembrando aos alunos que o tempo da escola era mínimo no aprendizado da vida e que eles deveriam correr atrás do conhecimento sempre, sem a ânsia dessas demandas²³⁷ (trabalho real).

Solicitou que os alunos pegassem a ficha (Anexo 17) para continuarem a correção a partir do quarto quesito e pediu para um aluno ler o anúncio publicitário. Como o estudante não leu a fonte ao final²³⁸, Nicolas, mais uma vez, lembrou a importância dessa informação porque “faz parte da enunciação”, mostrando atender ao critério *(a) concepção da língua como interação*. Enquanto refletiam sobre a função do gênero propaganda publicitária em

²³⁴ Sobre essa reação dos alunos, conferir exemplo 2 de ressignificações atribuídas à realidade da sala de aula no Apêndice 7. Sobre a forma como o professor costuma avaliar seus alunos, conferir exemplos 3 e 4 de ressignificações atribuídas à avaliação da própria prática docente do Apêndice 7.

²³⁵ Sobre a abertura que costuma ter para com os *feedbacks* dos alunos, conferir exemplo 5 de ressignificações atribuídas à avaliação da própria prática docente no Apêndice 7.

²³⁶ Sobre essa explicação e as reflexões posteriores que fez a partir desse episódio, conferir exemplo 1 de ressignificações atribuídas ao planejamento e exemplos 6 e 7 de ressignificações atribuídas à avaliação da própria prática docente no Apêndice 7.

²³⁷ Sobre reflexões a partir desse comentário, conferir exemplo 8 de ressignificações atribuídas à avaliação da própria prática docente e exemplo 3 de ressignificações atribuídas à realidade da sala de aula no Apêndice 7

²³⁸ Sobre a mania dos alunos de não ler as informações paratextuais, conferir exemplo 3 de ressignificações atribuídas à realidade da sala de aula no Apêndice 8.

análise, o professor questionou qual a função de linguagem mais evidente nele e por quê. Os alunos lembraram da função apelativa e reconheceram que o foco do texto estava no leitor e na tentativa de influenciar o seu comportamento. Nicolas, então, aproveitou a oportunidade para falar em Roman Jakobson e nas outras funções da linguagem estudadas pelo pesquisador²³⁹, atendendo, simultaneamente, aos critérios *(a) concepção da língua como interação, (b) surgimento da reflexão sobre os CL a partir da leitura de textos, (c) indução como procedimento metodológico, (e) observação desses dados (microunidades) nos textos (macrounidades) e (f) sistematização da análise como resultado da observação feita, por meio de atividades metalinguísticas*. Conforme prometemos apontar durante a análise do exemplo 09, de ressignificações atribuídas ao planejamento, na subseção 7.2.2, esse momento foi um típico exemplo de conteúdos de CL que não estavam planejados para aquela aula, mas que surgiram e foram abordados porque o professor estava trabalhando com texto.

Quando chegaram ao quinto quesito, os alunos expressaram dificuldade em diferenciar os tipos expositivo e argumentativo. O professor, portanto, falou em “tipos híbridos” e em “sequências tipológicas”, além de comentar que especialistas também sentem essa dificuldade para classificar alguns trechos e que, muitas vezes, o que vai definir é o contexto²⁴⁰. Corrigiram depois o sexto quesito. Ao final da aula, Nicolas leu o poema *Canção elegíaca*, de Joaquim Cardozo (Anexo 20)²⁴¹.

A **aula 6** também atrasou um pouco, desta vez porque uma psicóloga do SOEP estava na sala fazendo algumas dinâmicas com os alunos. O professor Nicolas, ao entrar, falou um pouco da situação emocional da turma, bastante tensa com as demandas externas, e disse que a poesia poderia ajudar a acalmar um pouco os ânimos (trabalho real). Antes de reiniciar a correção da ficha (Anexo 17), ele agradeceu à aluna que fez a observação sobre sentir falta de textos na aula passada e, um pouco emocionado, disse que ela havia lhe proporcionado um “reencontro” com ele mesmo.

Durante a correção do Texto 2 do sétimo quesito, refletiu sobre a tipologia descritiva dizendo que era “o ápice do olhar”, “uma pausa para poder perceber as coisas ao redor”,

²³⁹ Sobre essa decisão e a abertura que o trabalho com texto permite para tratar de outros conteúdos de CL, conferir exemplo 1 de ressignificações atribuídas às necessidades de aprendizagem no Apêndice 7.

²⁴⁰ Sobre essa estratégia, conferir exemplo 2 de ressignificações atribuídas às necessidades de aprendizagem no Apêndice 7.

²⁴¹ Sobre a prática de ler poemas, conferir exemplo 9 de ressignificações atribuídas à avaliação da própria prática docente e exemplo 4 de ressignificações atribuídas à realidade da sala de aula no Apêndice 7

“diferente do clichê, que tira o que tem do bolso”²⁴². Uma aluna comentou sobre o exagero no uso das tipologias descritivas por alguns autores do Realismo, e ele questionou-lhe qual era a intenção desses autores. A aluna, então, reconheceu que a descrição era usada para “dar o efeito de realidade” — atendimento ao critério *(a) concepção da língua como interação*. Depois, o professor perguntou a toda a turma qual a categoria gramatical mais presente no texto lido²⁴³ e por quê. Os alunos responderam, sem dificuldades, que era o adjetivo por conta da sua função de qualificar. Por esses dois episódios, percebemos claramente o atendimento ao critério *(c) indução como procedimento metodológico*.

Após solicitar que um aluno lesse o Texto 3, questionou a todos o que o texto estava querendo fazer com eles²⁴⁴. Um estudante afirmou que o autor estava querendo convencê-lo de que desenvolvemos uma “relação simbiótica de dependência” por livre e espontânea vontade com as TICs. O professor, então, comentou que todo texto age sobre seu leitor ou ouvinte e que, especialmente, o argumentativo tem a função de persuadi-lo, fazê-lo simpatizar com a ideia defendida. Depois, novamente, perguntou que estruturas eram “mais salientes” no texto do tipo argumentativo²⁴⁵. Os alunos falaram em informações, tese, antítese e síntese, e ele lembrou que também eram típicos os conectores lógicos com função argumentativa, que estabelecem relações de causa, consequência, oposição, etc. Escreveu no quadro “operadores argumentativos” e pediu que os alunos identificassem alguns no texto lido. Após uma aluna ler o Texto 4, ele perguntou-lhe o que o texto estava fazendo com ela, que prontamente respondeu “me instruindo sobre como fazer uma receita”. Depois, questionou sobre as estruturas linguísticas mais presentes no texto injuntivo, e os alunos identificaram o verbo no imperativo. Pela estratégia usada na correção desse exercício, percebemos que o professor atendeu aos critérios *(c) indução como procedimento metodológico* e *(f) sistematização da análise como resultado da observação feita e, parcialmente, ao (e) observação dos dados heterogêneos da língua (microunidades) nos textos (macrounidades)*, já que a unidade de análise foram fragmentos de textos.

²⁴² Sobre sua visão poética, conferir exemplo 17 de ressignificações atribuídas à avaliação da própria prática docente no Apêndice 7.

²⁴³ Sobre os objetivos visados com essa pergunta, conferir exemplo 3 de ressignificações atribuídas às necessidades de aprendizagem no Apêndice 7.

²⁴⁴ Sobre os objetivos visados com essa pergunta, conferir exemplo 6 de ressignificações atribuídas às necessidades de aprendizagem no Apêndice 7.

²⁴⁵ Sobre os objetivos visados com essa pergunta e o estudo de textos argumentativos, conferir, respectivamente, exemplos 5 e 4 de ressignificações atribuídas às necessidades de aprendizagem no Apêndice 7.

Na segunda parte dessa aula 6, distribuiu a ficha/carta para a identificação das sequências tipológicas (Anexo 21)²⁴⁶, leu a carta para a turma e solicitou que os alunos a respondessem em duplas, dando um tempo para isso. Começou a correção coletiva perguntando de que forma os alunos haviam identificado cada sequência. Como eles demonstraram insegurança ao responder logo na primeira sequência injuntiva (quando o autor da carta cumprimentava seu interlocutor), o professor lembrou que o tipo injuntivo “encaminhava uma ação do outro”, direcionando-o a agir de determinada maneira, e que “o mais importante na sequência era a predominância tipológica e a intencionalidade discursiva”, demonstrando atendimento ao critério (a) *perspectiva discursiva da língua*. A turma estava bastante agitada e barulhenta no final desta aula, por isso Nicolas, visivelmente chateado, a liberou uns 15 minutos mais cedo (trabalho real).

Na **aula 7**, o professor começou chamando a atenção da turma por conta da falta de respeito que sentiu quando tentava corrigir o exercício da ficha/carta (Anexo 21) na aula passada (trabalho real). Depois, reiniciou a correção coletiva ainda no começo da carta. Em alguns trechos, questionava o que o texto estava fazendo com os alunos naquele momento, atendendo novamente ao critério (a) *perspectiva discursiva da língua*. Durante a correção, várias vezes chamou a atenção para as estruturas linguísticas presentes nas sequências tipológicas, como extensão temporal e verbos no pretérito ou no presente nas sequências narrativas; verbos no imperativo e perguntas ou expressões congeladas de cumprimento nas sequências injuntivas; operadores argumentativos, verbos no presente e estruturas impessoais, a exemplo de “é necessário que” ou “fala-se que” nas sequências dissertativo-argumentativas.

Como os alunos demonstraram dificuldade em diferenciar os tipos narrativo e expositivo na carta, o professor perguntou-lhes se, ao alterar a ordem das frases, mudava substancialmente o sentido do texto. Os estudantes continuaram com expressão de dúvida. Ele, então, escreveu no quadro as seguintes frases “Fulano [nome do aluno] bebeu leite estragado e vomitou” e “Eu gosto de sair e ouvir música” e questionou em qual das duas a ideia de temporalidade era imprescindível e por quê. Os meninos identificaram que era na primeira porque havia uma relação de causa e consequência implícita entre o fato de Fulano ter bebido leite estragado e ter vomitado, o que não ocorria na segunda frase, em que “a ordem dos fatores não altera o produto”. Após terem chegado a essa conclusão, Nicolas escreveu no quadro “Fulano [nome do aluno] vomitou e bebeu leite estragado” e perguntou

²⁴⁶ Sobre os objetivos visados com essa ficha e reflexões sobre o funcionamento dessa atividade, conferir, respectivamente, exemplo 7 de ressignificações atribuídas às necessidades de aprendizagem e exemplos 12 e 13 de ressignificações atribuídas à avaliação da própria prática docente no Apêndice 7.

qual a diferença de sentido entre esta e a primeira frase²⁴⁷. Os alunos, então, perceberam que nessa frase escrita depois não havia mais relação de causa e consequência, ou seja, Fulano vomitou por outro motivo, e não por ter bebido o leite estragado. O professor explicou que a alteração na ordem da estrutura linguística pode mudar o sentido do texto e que era preciso ficar atento à ideia de temporalidade presente em uma sequência narrativa e na construção de sentidos que ela operava. Por essa estratégia, percebemos que ele atendeu aos critérios (a) *perspectiva discursiva*, (b) *surgimento da reflexão sobre os CL a partir da leitura de textos*, (c) *atividades epilinguísticas* e, posteriormente, (f) *atividades metalinguísticas*, ao sistematizar a conclusão a que os próprios alunos já haviam chegado.

Aproveitando a oportunidade de refletir sobre a disposição das estruturas linguísticas e a possibilidade de alteração no sentido do texto, o professor mostrou de que maneira isso também pode ocorrer na oralidade por meio da entonação mais enfática em algumas estruturas²⁴⁸, conforme já analisamos no exemplo 13, de ressignificações atribuídas à realidade da sala de aula, na subseção 7.2.3.

Mais adiante, os alunos demonstraram mais uma vez dificuldade em diferenciar dois tipos textuais, desta vez o injuntivo do argumentativo²⁴⁹, e o professor pediu para que atentassem à intencionalidade discursiva da sequência: Ela estava querendo fazer o interlocutor agir de alguma forma ou apenas convencê-lo de algo? Essa pergunta nos pareceu fundamental para a compreensão dos estudantes e ainda demonstrou que o professor, de fato, concebe a língua como interação, atendendo ao critério (a) *perspectiva discursiva*. Ainda nessa aula, a propósito da reflexão sobre intencionalidade discursiva, ocorreu também o episódio da análise do gerundismo sob a perspectiva pragmático-discursiva, ou seja, sem a “viseira do gramatiquismo”, conforme analisamos no exemplo 12, de ressignificações atribuídas às necessidades de aprendizagem, na subseção 7.2.3.

Após a correção coletiva da ficha/carta, o professor disse que, na próxima aula, iria trazer textos não apenas para exemplificar as tipologias, mas para lerem e “degustarem”²⁵⁰, demonstrando consciência de não usar o texto como pretexto para trabalhar os CL. Depois,

²⁴⁷ Sobre essa estratégia, conferir exemplo 2 de ressignificações atribuídas ao planejamento no Apêndice 7.

²⁴⁸ Sobre os objetivos visados, conferir exemplo 9 de ressignificações atribuídas às necessidades de aprendizagem no Apêndice 7.

²⁴⁹ Sobre esse episódio e a participação mais ativa dos alunos nesse momento, conferir exemplo 1 de ressignificações atribuídas à realidade da sala de aula no Apêndice 7.

²⁵⁰ Sobre esse comentário, conferir exemplo 15 de ressignificações atribuídas à avaliação da própria prática docente no Apêndice 7.

pediu que os alunos falassem um pouco sobre o debate promovido pelo CAp acerca do processo de *impeachment* sofrido pela então presidenta Dilma Rousseff. Eles participaram bastante da discussão, dando suas opiniões sobre os dois debatedores convidados e sua *performance* discursiva. Nicolas aproveitou a fala deles para fazer reflexões tanto sobre o gênero debate regrado quanto sobre Retórica e tipologia argumentativa, como considerações a respeito do público-alvo e dos debatedores, o *ethos* (caráter) e o *pathos* (paixão, sofrimento) de cada um, as falácias argumentativas, os tipos de raciocínio lógico usados (indutivo, dedutivo ou analógico). Como a votação na Câmara Federal havia ocorrido um dia antes, a discussão também se encaminhou para a análise da conjuntura política e a participação dos deputados no “espetáculo” em que a votação se transformou²⁵¹. O professor ouviu atentamente seus alunos e fez algumas ponderações chamando a atenção, por exemplo, para os *topoi* presentes nos discursos do “sim” e do “não”. Pelo aproveitamento dessa discussão para relembrar e sistematizar os conteúdos trabalhados, Nicolas demonstrou atender ao critério (f) *sistematização da análise como resultado da observação feita, por meio de atividades metalinguísticas*. O debate estava tão acalorado que tocou para o término da aula, mas os alunos continuaram na sala discutindo entre eles.

Na **aula 8**, o professor mostrou um exemplar do livro *Cidades invisíveis*, de Italo Calvino, o fez circular entre a turma e contextualizou um pouco a obra²⁵² antes de projetar o conto *As cidades e o desejo 2* (Anexo 22). Após a leitura de um aluno, pediu que a turma comentasse sobre o que achou do conto. Os alunos falaram suas impressões e destacaram a vontade de conhecer Anastácia, a cidade descrita, por ela despertar “muitos desejos de várias espécies”. Nicolas, então, comentou sobre o poder descritivo de Marco Polo, a figura retórica de estilo *hipotiposis* (visualidade), o “duplo código” de Umberto Eco (quando um texto é compreensível, mas exige um maior suporte cultural para a captação de algumas referências), a distinção entre espaço (localidade denotada) e ambiente (localidade conotada, com sentido afetivo) segundo a Teoria da Literatura e a capacidade de Calvino de transformar um espaço neutro em ambiente tamanha a sua capacidade de descrição. Ao falar que “a descrição deveria estar em nossa alma” e que ela é “muito poderosa”, sugeriu que os alunos se desafiassem a captar um ambiente em linguagem verbal.

²⁵¹ Sobre essa discussão e o exercício da cidadania por meio da aula de LP, conferir exemplos 14 e 16 de ressignificações atribuídas à avaliação da própria prática docente no Apêndice 7.

²⁵² Sobre esse episódio, conferir exemplo 10 de ressignificações atribuídas às necessidades de aprendizagem no Apêndice 7.

Distribuiu a ficha com a letra da canção *Feijoada completa*, de Chico Buarque (Anexo 23), falou um pouco do álbum *Chico Buarque*, lançado em 1978, e colocou a música para tocar. Pediu que a turma comentasse suas impressões sobre a música, levando em conta tanto os aspectos sonoros quanto os linguísticos²⁵³. Os alunos apontaram para o fato de o locutor dar o “passo a passo” tanto do modo de preparar a casa para receber uns amigos e quanto de como preparar a feijoada e, ao mesmo tempo, de o ritmo “imitar uma festa em casa com amigos”. Nicolas, então, falou em homologia, já que a música imitava a própria situação narrada, e perguntou qual a tipologia predominante, ao que os estudantes responderam sem dificuldade: injuntiva. Depois, o professor levou a discussão para o lado social perguntando sobre o papel da mulher na letra da canção. Os alunos começaram, então, a discutir sobre machismo e comentaram sobre uma matéria bastante polêmica publicada recentemente na revista *Veja* sobre a esposa de Michel Temer, cujo título era “Bela, recatada e do lar”. Outro assunto surgido a partir da análise dessa música foi quando uma aluna chamou a atenção para o “S chiado” de Chico Buarque e perguntou se esse uso era correto. Nicolas aproveitou para falar em hegemonia, variação linguística e preconceito linguístico, afirmando que “o português brasileiro é multifacetado”. Mais uma vez, vemos aqui um exemplo de conteúdos de CL não planejados, mas que surgiram como necessidade de reflexão a partir da leitura de um texto. Ainda na análise de *Feijoada completa*, o professor falou sobre a etimologia da palavra *fiado* — que vem de *fiar*, *confiar*, recorrendo à história de brasileiros em Portugal que começaram a trair a confiança de vendedores portugueses — e do gênero receita parodiado presente na música.

Ao analisar as estratégias usadas por Nicolas durante o tratamento dado a esse texto e aos conteúdos de CL surgidos a partir de sua leitura, podemos dizer que ele atendeu, simultaneamente, a todos os critérios: (a) *concepção da língua como interação*, (b) *total integração entre os eixos*, (c) *indução como procedimento metodológico*, (d) *estudo de dados heterogêneos da língua*, (e) *observação desses dados (microunidades) nos textos (macrounidades)* e (f) *sistematização da análise como resultado da observação feita, por meio de atividades metalinguísticas*.

Ainda na aula 8, o professor falou um pouco do livro *Os humores da língua*, de Sírío Possenti (Anexo 24), projetou uma piada retirada dele²⁵⁴ e pediu que os alunos a lessem em

²⁵³ Sobre essa estratégia, conferir exemplo 18 de ressignificações atribuídas à avaliação da própria prática docente no Apêndice 7.

²⁵⁴ Sobre o uso de piada e a oportunidade de partir dos usos para a reflexão e depois voltar aos usos, conferir exemplo 1 de ressignificações atribuídas às necessidades de aprendizagem no Apêndice 8.

silêncio. Depois de algumas brincadeiras surgidas pelo conteúdo da piada, perguntou onde estava a ambiguidade, e os alunos responderam “na palavra *nós*”. Nicolas, então, questionou a tipologia predominante — atendimento ao critério (c) *indução como procedimento metodológico* —, e eles responderam “narrativa”. O professor provocou a turma perguntando se não poderia ser dialogal, e os estudantes começaram a discutir sobre isso. Ele, então, afirmou que havia outras tipologias além das cinco mais comuns elencadas por Marcuschi e que a existência delas ou não gerava também polêmica entre linguistas — atendimento ao critério (f) *sistematização da análise como resultado da observação feita*. Ao final da aula, fez o sorteio dos grupos que apresentariam o seminário sobre *Os sertões*, de Euclides da Cunha.

Durante a semana de 25/04/16 a 29/04/16, não houve aula no CAP por conta da realização dos conselhos de classe (trabalho real).

Na **aula 9**, portanto uma semana depois, o professor Nicolas começou avisando que iria participar de uma reunião com a Coordenação e outros professores dos 3^{os} anos e que, por isso, talvez teria que largar a turma mais cedo (trabalho real). Depois, perguntou se os alunos conheciam Gabriele Romagnole. Como eles responderam que não, disse que era um autor italiano contemporâneo com um estilo “bem cortante” e que escrevia contos não recomendados para “leitores sem estômago”. Antes de lerem o primeiro conto dele, por provocações do professor, discutiram um bom tempo sobre remorso, traição e justiça x vingança.

Nicolas, então, projetou o conto *Os olhos de Paola* (Anexo 25) e o leu para a turma. Perguntou sobre as impressões dos alunos, que afirmaram terem gostado bastante. Começaram, então, a analisar o conto. Os alunos logo chamaram a atenção para o *flashback* presente no texto, e o professor perguntou “Qual o outro nomezinho técnico para isso?”. Como não responderam, ele falou em *analepse* e disse que aquilo era “só um nome”, mais importante era “eles saberem para que servia a analepse”, o que já haviam demonstrado saber. Durante a sessão 4, refletindo sobre esse episódio, o professor comentou “a nomenclatura é só pra ser ferramenta, pra economizar discurso, depois a gente segue pra o que realmente interessa”, conforme demonstramos no exemplo 2 de ressignificações atribuídas às necessidades de aprendizagem no Apêndice 8. Por esse comentário, além de atender ao critério (a) *perspectiva discursiva*, Nicolas mais uma vez mostrou pensar em consonância com Perini (2010) e Mendonça (2006) sobre a ampliação do repertório cultural e economia vocabular para justificar o uso da metalinguagem.

Ainda durante a análise de *Os olhos de Paola*, o professor questionou qual o tipo textual predominante e por quê. Os alunos responderam “narrativo” e começaram a falar das marcas linguísticas típicas dessa tipologia. Quando falaram em verbos no presente e no pretérito, Nicolas chamou a atenção para a ideia de tempo “sendo polvilhada no texto” e perguntou que estruturas linguísticas permitiam que o autor fizesse isso. Os alunos demoraram um pouco para responder²⁵⁵, mas depois apontaram principalmente advérbios e locuções adverbiais. Então o professor falou que essa ideia também estava presente em alguns verbos ou locuções verbais que já indicavam a passagem mais rápida ou mais lenta do espaço temporal²⁵⁶, como em “Não pode dormir” (mais lenta) ou “Ela continua a acariciar-lhe a mão (mais lenta) e ele logo adormece (mais rápida)”, porém sem falar, a princípio, em *aspecto verbal*. Depois, perguntou em que outros verbos isso acontecia, ouviu as respostas, escreveu no quadro a expressão *aspecto verbal* e disse que ela se referia à ideia de compressão ou distensão do tempo presente em alguns verbos²⁵⁷. Podemos considerar, assim, que Nicolas atendeu aos critérios (b) *surgimento da reflexão sobre os CL a partir da leitura de textos*, (c) *indução como procedimento metodológico*, (e) *observação dos dados da língua nos textos* e (f) *sistematização da análise como resultado da observação feita*.

O professor projetou outro conto de Gabriele Romagnole: *O homem que cheirava o futuro* (Anexo 26)²⁵⁸ e pediu para que um aluno lesse. Perguntou se esse texto poderia ser considerado do tipo preditivo. Os alunos responderam que não porque o texto em si não estava prevendo nada, apenas relatando acontecimentos de um personagem que previa o futuro, logo ele seria melhor classificado como de tipologia narrativa. O professor concordou e afirmou que preditiva era outra tipologia polêmica considerada por alguns linguistas²⁵⁹. Questionou depois o que o texto fazia com seus leitores, e os estudantes responderam “diverte”, ele então falou em humor trágico. Depois refletiram sobre determinismo, quando

²⁵⁵ Sobre esse episódio, conferir exemplo 2 de ressignificações atribuídas à avaliação da própria prática docente no Apêndice 8.

²⁵⁶ Sobre esse episódio, conferir exemplo 3 de ressignificações atribuídas à avaliação da própria prática docente no Apêndice 8.

²⁵⁷ Sobre esse episódio e algumas reflexões advindas dele, conferir exemplo 3 de ressignificações atribuídas às necessidades de aprendizagem e exemplo 1 de ressignificações atribuídas ao atendimento da perspectiva sociointeracionista no Apêndice 8.

²⁵⁸ Sobre os critérios usados para selecionar os contos de Romagnole e os objetivos de aprendizagem visados nessa aula, conferir exemplo 1 de ressignificações atribuídas à avaliação da própria prática docente no Apêndice 8.

²⁵⁹ Sobre a decisão de falar em outros tipos textuais normalmente não abordados no EM, conferir exemplo 4 de ressignificações atribuídas às necessidades de aprendizagem no Apêndice 8.

Nicolas escreveu no quadro a palavra *destino* e solicitou alguns “vocábulo próximos”. Surgiram os seguintes: *fado* (que vem de *fatum*) e daí *fatalidade*, *fatídico*. O professor perguntou se essas palavras tinham exatamente o mesmo significado, e os alunos responderam que não, já que as últimas tinham uma sobrecarga negativa. Juntos, eles discutiram sobre sinonímia, palavras “congeladas pelo uso” e a inexistência de sinônimos perfeitos. Nessa aula 9, o professor ainda falou em *cronotopo* e pediu que os alunos desmembrassem essa palavra: *cronos* (tempo) + *topos* (espaço). Ao final, explicou que *cronotopo* era um conceito de Bakhtin para se referir ao espaço e tempo da narrativa. Pelos procedimentos adotados após a leitura de *O homem que cheirava o futuro*, podemos dizer que Nicolas atendeu aos critérios (a) *concepção da língua como interação*, (b) *surgimento da reflexão sobre os CL a partir da leitura de textos*, (c) *indução como procedimento metodológico*, (e) *observação dos dados da língua nos textos* e (f) *sistematização da análise como resultado da observação feita*. Como havia dito, liberou a turma uns 15 minutos mais cedo para ir à reunião (trabalho real).

Na **aula 10**, subimos todos para a sala do 7º B para tentar assistir ao vídeo de Walnice Nogueira Galvão falando sobre *Os sertões*, de Euclides da Cunha (texto oral do tipo expositivo)²⁶⁰, mas o *data show* não funcionou e o professor, antes de partir para um plano B (uma ficha que havia preparado), voltou a comentar sobre os textos de Romagnole e a literatura fantástica. Discutiram um bom tempo sobre a literatura brasileira em geral, que é “por demais realista”; sobre J. J. Veiga e Murilo Rubião, dois grandes escritores de literatura fantástica no Brasil, porém desconhecidos; o fato de Julio Cortázar ser considerado pela crítica como autor de literatura fantástica, apesar de se autodeclarar realista porque “amplia a realidade”; Jorge Luis Borges e sua obra *Ficções*, de realidade fantástica; Guimarães Rosa, alguns “causos” de suas superstições e intuições, seu conto *A menina de lá*, cujo personagem principal tem premunições, além de algumas brincadeiras dele com as palavras ao longo de seus textos e a dificuldade de ser traduzido por isso. Finalmente, Nicolas concluiu que “a literatura brasileira carece um pouco dessa realidade transcendental”.

Distribuiu “seu plano B”, a ficha com uma reportagem intitulada *Receita para fazer uma galáxia*, retirada da revista *Scientific American Brasil* (Anexo 27), e pediu que uma aluna lesse o texto para toda a turma. Perguntou o que os alunos acharam da reportagem, eles afirmaram que gostaram, e o professor então solicitou que os alunos respondessem aos exercícios em duplas, dando um tempo para isso.

²⁶⁰ Sobre os objetivos de aprendizagem visados com a exibição desse vídeo, conferir exemplo 5 de ressignificações atribuídas às necessidades de aprendizagem no Apêndice 8.

Durante a correção coletiva, perguntou sobre o público leitor da *Scientific American Brasil* e comentou sobre a boa credibilidade de que goza esse veículo em comparação a outros de mesmo fim, ou seja, revistas de divulgação científica, como a *Superinteressante*, cuja reputação costuma ser questionável²⁶¹. Escreveu no quadro “texto científico x texto de divulgação científica” e questionou a diferença entre esses dois gêneros. Os alunos falaram que ambos eram escritos por “por especialistas/cientistas”, sendo que o primeiro era “para especialistas colegas” e o segundo “para leigos”. O professor afirmou que eles tinham razão e questionou quais implicações a mudança do público-alvo tinha na forma como os textos eram escritos. Os alunos então falaram em linguagem formal x informal, e Nicolas acrescentou que, no texto de divulgação científica, eram evitados jargões (conceitos típicos de algumas áreas do conhecimento) e sintaxes indiretas e eram usadas paráfrases, redundâncias²⁶² e explicações “mais simples, sem cair no simplismo”, no perigo da “inconsistência científica”²⁶³. Depois o professor pediu que eles identificassem metáforas na reportagem lida e dissessem por que elas estavam sendo usadas²⁶⁴. Os alunos não só identificaram algumas, como responderam que a função dessa figura de linguagem em um texto como esse era facilitar o entendimento do leitor, recorrendo a imagens já conhecidas por ele. Finalmente o professor perguntou qual o tipo textual predominante na reportagem: expositivo²⁶⁵.

Por esses procedimentos, podemos dizer que o professor atendeu, simultaneamente, a todos os critérios: (a) *perspectiva discursiva da língua*, (b) *surgimento da reflexão sobre os CL a partir da leitura de textos*, (c) *indução como procedimento metodológico*, (d) *estudo de dados heterogêneos da língua*, (e) *observação desses dados (microunidades) nos textos (macrounidades)* e (f) *sistematização da análise como resultado da observação feita*.

Antes de terminar a aula, aproveitando a discussão que haviam tido sobre textos literários “preditivos”, leu um poema seu escrito “em homenagem” (na verdade, era uma

²⁶¹ Sobre a importância da análise do veículo e do público-alvo, conferir exemplo 2 de ressignificações atribuídas ao atendimento da perspectiva sociointeracionista no Apêndice 8.

²⁶² Sobre esse episódio, conferir exemplo 9 de ressignificações atribuídas às necessidades de aprendizagem no Apêndice 8.

²⁶³ Sobre a análise de marcas linguísticas presentes nesse texto e os objetivos visados, conferir exemplo 6 de ressignificações atribuídas às necessidades de aprendizagem no Apêndice 8.

²⁶⁴ Sobre a análise das metáforas no texto expositivo, conferir exemplos 7 e 8 de ressignificações atribuídas às necessidades de aprendizagem no Apêndice 8.

²⁶⁵ Sobre uma avaliação sua a respeito dessa atividade, conferir exemplo 7 de ressignificações atribuídas à avaliação da própria prática docente no Apêndice 8.

crítica) ao então governador do Estado de Pernambuco Eduardo Campos, que faleceu em um acidente de avião poucos dias depois do poema ter sido concebido.

No dia 09/05/16, o professor Nicolas faltou porque foi realizar um exame (trabalho real).

Na **aula 11**, o professor Nicolas passou um bom tempo tentando fazer o *data show* funcionar para exibir o vídeo de Walnice Nogueira Galvão. No entanto, de novo, o equipamento não funcionou²⁶⁶. Os alunos sugeriram que ele pegasse a caixa de som da sala de Espanhol. Todos se mudaram para lá, mas a sala estava fechada e o funcionário não sabia onde estava a chave. Voltamos, então, para a sala do 3º B (trabalho real). O professor distribuiu uma ficha de exercícios sobre esse vídeo (Anexo 28)²⁶⁷ e passou como tarefa de casa que os alunos assistissem aos *links* que enviaria pelo grupo do Facebook para responder, em duplas, às perguntas da ficha.

Recorreu a outro plano B²⁶⁸: uma ficha de teoria e exercícios²⁶⁹ sobre gêneros textuais de acordo com o meio de produção e a concepção discursiva (Anexo 29)²⁷⁰. Explicou que o meio de produção levava em conta o meio em que o gênero circulava, se gráfico ou sonoro; e a concepção discursiva, a modalidade da língua usada para conceber o gênero, se oral ou escrita. Depois analisou os exemplos dados na própria ficha, como conversação espontânea, artigo científico, notícia de TV e entrevista publicada na revista *Veja*, e pediu que os alunos fizessem o mesmo, ou seja, identificassem o meio de produção e a concepção discursiva dos seguintes gêneros: recital de poemas, narração esportiva, editorial, cantigas de ninar publicadas pela Companhia das Letras, livro de parlendas e noticiário ao vivo. Deu um tempo para os alunos responderem e iniciou a correção coletiva.

Perguntou sobre a concepção de *Ilíada* e *Odisseia*, de Homero, e falou sobre as tradições orais da Idade Antiga. Disse que *O Curso de Linguística Geral*, “obra-prima” de Saussure, foi na realidade fruto de anotações de seus alunos sobre suas aulas, portanto

²⁶⁶ Sobre os recursos tecnológicos do CAp, conferir exemplo 1 de ressignificações atribuídas à realidade de sala de aula no Apêndice 8.

²⁶⁷ Sobre a decisão de não retomar depois essa atividade em sala, conferir exemplo 2 de ressignificações atribuídas à realidade de sala de aula no Apêndice 8.

²⁶⁸ Sobre o costume de ter planos B, conferir exemplo 6 de ressignificações atribuídas à avaliação da própria prática docente no Apêndice 8.

²⁶⁹ Sobre esses exercícios, conferir exemplo 9 de ressignificações atribuídas à avaliação da própria prática docente no Apêndice 8.

²⁷⁰ Sobre a decisão de abordar esse assunto no EM, conferir exemplo 10 de ressignificações atribuídas às necessidades de aprendizagem e exemplo 8 de ressignificações atribuídas à avaliação da própria prática docente no Apêndice 8.

concebido na oralidade, mas que passou a circular em formato de livro escrito, o que provocou diversos “ruídos de comunicação” que tiveram que ser analisados por outros linguistas²⁷¹. Refletiu sobre como os gêneros “circulam em nossas vidas” e o quanto “estamos imersos em textos orais e escritos”, atendendo aos critérios (a) *perspectiva discursiva* da língua(gem) e (d) *estudo de dados heterogêneos da língua*. Quando chegaram nas cantigas de ninar, o professor perguntou se os alunos lembravam de algumas²⁷², e eles começaram a cantar.

Ainda na aula 11, distribuiu uma ficha de exercícios de revisão sobre gêneros e tipos (Anexo 30)²⁷³ e pediu que os alunos comessem a responder em duplas²⁷⁴ na sala e terminassem em casa para entregar na próxima aula.

Na **aula 12**, o professor começou fazendo uma correção coletiva da ficha de revisão (Anexo 30). Como os alunos começaram a falar sobre debates *on-line* polêmicos sobre machismo que surgiram em uma página criada por alunos do CAp no Facebook, Nicolas aproveitou para falar de eficácia retórica levando em conta, ao mesmo tempo, o *pathos* (emoção, predisposição do ouvinte/leitor), o *ethos* (caráter, papel social do debatedor) e o *logos* (conteúdo do discurso), atendendo ao critério (f) *sistematização da análise como resultado da observação feita*. Ao final da correção, pediu que os alunos entregassem a atividade²⁷⁵.

Perguntou se os alunos haviam assistido em casa ao vídeo de Walnice Nogueira Galvão e respondido a ficha (Anexo 28). Pouquíssimos alunos responderam que sim, ele então apelou mais uma vez para que todos assistissem²⁷⁶ e disse que, prevendo isso, havia trazido outra atividade: uma redação escrita para o Enem intitulada *Força intelectual* (Anexo

²⁷¹ Sobre o propósito desse comentário, conferir exemplo 11 de ressignificações atribuídas às necessidades de aprendizagem no Apêndice 8.

²⁷² Sobre essa estratégia, conferir exemplo 12 de ressignificações atribuídas às necessidades de aprendizagem no Apêndice 8.

²⁷³ As questões dessa ficha são as mesmas da ficha enviada como verificação da aprendizagem pelo grupo do Facebook da turma (Anexo 19) no início da sequência didática. O professor Nicolas nos explicou que poucos alunos haviam respondido anteriormente a essas questões e que era estratégico voltar a elas após o término da parte teórica da sequência.

²⁷⁴ Sobre a decisão de passar essa atividade em dupla, conferir exemplo 4 de ressignificações atribuídas à realidade de sala de aula no Apêndice 8.

²⁷⁵ Sobre a decisão de avaliar essa atividade após a correção coletiva, conferir exemplo 10 de ressignificações atribuídas à realidade de sala de aula no Apêndice 8.

²⁷⁶ Sobre a tolerância do professor Nicolas com prazos, conferir exemplo 11 de ressignificações atribuídas à avaliação da própria prática docente no Apêndice 8.

31)²⁷⁷. Pediu para que lessem e respondessem a essa ficha em duplas, deu um tempo para isso e me mostrou algumas anotações suas com a elaboração das questões e comentários que pretendia fazer durante a correção dos exercícios (fotos dessas anotações encontram-se no Anexo 32).

Depois, solicitou que cada aluno lesse um parágrafo por vez e, ao final, perguntou qual a primeira impressão deles acerca da redação e se o texto cumpria a sua função, se convencia o leitor²⁷⁸. Os alunos começaram a opinar, a maioria fazendo críticas negativas²⁷⁹. O professor falou da importância de ler um texto primeiramente com empatia, de “forma desarmada”, para somente depois analisá-lo. Perguntou se o título, “cartão de visitas do texto”, cumpria a promessa, e os alunos, bastante participativos²⁸⁰, responderam que sim, pois, de alguma forma, a redação falava de “força intelectual”, mas que talvez essa não fosse a ideia principal. Uma aluna perguntou a nota que aquela redação havia tirado no Enem, e ele prontamente respondeu “cinco”, mas logo depois se arrependeu e disse que isso iria influenciar na análise que fariam²⁸¹.

Nicolas perguntou o que atrapalhava o “andamento da argumentação”, e os alunos disseram que sentiram o texto “meio truncado”, “sem sair do lugar”. O professor falou em argumentação circular, perguntou o “nomezinho em latim para isso”, e eles lembraram: *petitio principii* (petição de princípio). Nicolas escreveu essa expressão no quadro e disse que havia outro nome para o mesmo fenômeno. Como os meninos não lembraram, escreveu no quadro *tautologia*. Por esses procedimentos, percebemos que ele atendeu aos critérios (b) *surgimento da reflexão sobre os CL a partir da leitura de textos*, (c) *indução como procedimento metodológico*, (e) *observação das microunidades da língua nas macrounidades (textos)* e (f) *sistematização da análise como resultado da observação feita*. Despediu-se da turma e disse que iria continuar essa análise na próxima aula.

²⁷⁷ Sobre a decisão de trabalhar com esse material, conferir exemplo 13 de ressignificações atribuídas às necessidades de aprendizagem no Apêndice 8.

²⁷⁸ Sobre os objetivos visados com essa pergunta, conferir exemplo 3 de ressignificações atribuídas ao atendimento da perspectiva sociointeracionista no Apêndice 8.

²⁷⁹ Sobre esse episódio, conferir exemplo 7 de ressignificações atribuídas à realidade da sala de aula no Apêndice 8.

²⁸⁰ Sobre a participação mais ativa dos alunos nessa aula, conferir exemplo 8 de ressignificações atribuídas à realidade da sala de aula no Apêndice 8.

²⁸¹ Sobre esse episódio, conferir exemplo 12 de ressignificações atribuídas à avaliação da própria prática docente no Apêndice 8.

Na **aula 13**, os alunos ficaram de pé conversando mesmo depois de o professor ter entrado na sala, mas ele só começou a aula quando os meninos se sentaram e acalmaram-se um pouco (trabalho real). Retomou a análise da redação iniciada na aula passada perguntando se eles haviam conseguido “extrair os argumentos do texto”. Os alunos leram alguns trechos da redação dizendo se tratar de argumentos. Nicolas, então, afirmou que a redação trazia premissas, mas não argumentos e que isso constituía um problema em muitos outros gêneros, inclusive teses. Lembrou a estrutura argumentativa *modus ponens* estudada em Lógica Formal e escreveu no quadro:

$$\begin{array}{l} \text{Se } A \rightarrow B \\ A \\ \hline B \end{array} \quad [\text{Se } A, \text{ então } B. A, \text{ logo } B]$$

$$\begin{array}{l} \sim B \\ \hline \sim A \end{array} \quad [\text{Não } B, \text{ então não } A]$$

Se eu esfaquear Fulano [nome do aluno], ele irá gritar e sangrar e derreter

Uma aluna questionou se a repetição do “e” no exemplo dado era questão de estilo, e o professor respondeu que sim, que era para enfatizar a ação²⁸². Continuou buscando argumentos, junto com os alunos, ao longo da redação²⁸³. Uma aluna pediu para que Nicolas colocasse a tentativa da redação em uma estrutura de argumento segundo a Lógica Formal. Ele pediu para ela anotar essa dúvida e disse que voltariam a isso depois²⁸⁴.

Quando chegaram no segundo quesito, que solicitava a identificação de conectores lógicos, os alunos apontaram algumas conjunções e quando leram “ao invés de”, o professor comentou que havia “um probleminha aí”, mas que depois retomava a isso. Provavelmente falaria da inadequação dessa expressão, uma vez que não havia exatamente uma relação de oposição explícita entre “as máquinas auxiliarem o trabalhador” e “as máquinas substituírem

²⁸² Sobre esse episódio, conferir exemplo 9 de ressignificações atribuídas à realidade da sala de aula no Apêndice 8.

²⁸³ Ao assistir esse episódio, Nicolas afirma que está seguindo a proposta de Geraldi de partir do texto do aluno para fazer reflexões linguísticas, conforme exemplo 4 de ressignificações atribuídas ao atendimento da perspectiva sociointeracionista no Apêndice 8. Nessa ressignificação, ele remete a um comentário meu transcrito no exemplo 10 de ressignificações atribuídas à avaliação da própria prática docente no Apêndice 7.

²⁸⁴ Sobre esse episódio, conferir exemplo 13 de ressignificações atribuídas à avaliação da própria prática docente no Apêndice 8.

o trabalho humano”, por isso seria mais adequado o uso de “em vez de”. No entanto, ele não voltou a esse assunto posteriormente²⁸⁵.

Mostrou, então, que o texto saía de uma afirmação geral para uma mais específica, “fazendo uma espécie de *tomada plongée*, para usar uma linguagem cinematográfica”, e que isso era bastante comum em textos argumentativos, não necessariamente nessa ordem, já que podia ocorrer o contrário também: de uma declaração específica chegar a outra mais geral. Para que os alunos compreendessem melhor o que estava explicando, lembrou da lógica de hiperônimo (geral) e hipônimo (específico), atendendo aos critérios (c) *indução como procedimento metodológico* e (f) *sistematização da análise como resultado da observação feita*.

Perguntou sobre a diferença entre o texto lido e um texto narrativo e se os alunos conheciam algum autor que narrava com um rigor lógico e um detalhismo técnico. Os alunos responderam que, nesse texto, o mais importante era defender uma tese por meio de argumentos, e não narrar uma história. Uma aluna falou em romance de tese e no livro que estavam lendo, *Os sertões*. Por esse procedimento, mais uma vez o professor usou a indução como metodologia, atendendo ao critério (c) *atividades epilinguísticas*. A partir daí, a turma começou a discutir sobre dificuldades de leitura da obra de Euclides da Cunha e sobre trechos “excessivamente descritivos” em *A terra*. Nicolas, depois, lembrou outros autores que narram com rigor lógico, como Edgar Allan Poe e Jorge Luis Borges.

O professor pediu que os alunos analisassem a performance lexical da redação e perguntou “Quem escreveu esse texto domina bem as palavras?”²⁸⁶, atendendo novamente ao critério (c) *indução como procedimento metodológico*. Os alunos chamaram a atenção para a repetição de palavras com mesmo radical (como “trabalho”, “trabalhador”, “trabalhadores”), para o mau uso de alguns pronomes e para uma possível falta de revisão ao término da escrita. Uma aluna perguntou se a expressão “de maneira lógica” não seria uma forma de “forçar a argumentação”. Nicolas concordou com ela e ainda acrescentou que a expressão poderia “ser enxugada” para “logicamente”. Depois destacou algumas imprecisões vocabulares não apontadas pelos alunos, como “substituintes”, “exemplificação” e “maquinismo”.

A propósito da reflexão sobre a repetição de palavras e o uso de outras com mesmo radical, o professor falou que uma possível solução para esse problema era a consulta a um

²⁸⁵ Sobre esse episódio, conferir exemplo 14 de ressignificações atribuídas à avaliação da própria prática docente no Apêndice 8.

²⁸⁶ Sobre essa pergunta, conferir exemplo 15 de ressignificações atribuídas à avaliação da própria prática docente no Apêndice 8.

dicionário analógico e fez circular o *Dicionário de ideias afins*, de Francisco Azevedo, entre a turma. Pediu “palavras afins” a *trabalho*. Os alunos foram dizendo e ele escrevendo no quadro: *criação, produção, obra*. Depois escreveu ao lado de cada uma delas a palavra *literária* e fez o mesmo ao lado da palavra *trabalho*. Perguntou se o sentido era o mesmo, e os alunos reconheceram que não era usual a expressão *trabalho literário*. Pediu outra expressão para substituir *frentes de trabalho*, e os meninos sentiram dificuldade. Ele então reproduziu no quadro o diagrama de Saussure — em que no eixo das abscissas (x) está o sintagma e, no eixo das ordenadas (y), o paradigma — e falou em “paradigma linguístico”, ou seja, nas possibilidades que a língua nos oferece para compormos o sintagma adequado aos nossos objetivos²⁸⁷. Daí falou em “expressões congeladas” e na dificuldade em substituímos palavras nelas e manter o mesmo significado. Exemplificou ainda o diagrama de Saussure fazendo uma analogia ao dicionário de alguns smartphones, que, quando começamos a escrever, já nos indicam alguns paradigmas possíveis para aquela palavra ainda em formação. Por esses procedimentos, percebemos que Nicolas atendeu aos critérios (b) *surgimento da reflexão sobre os CL a partir da leitura de textos*, (c) *indução como procedimento metodológico*, (e) *observação dos dados linguísticos nos textos* e (f) *sistematização da análise como resultado da observação feita*.

Passou, então, a refletir sobre a redação escolar enquanto um gênero discursivo e perguntou à turma se ela era uma prática interativa de fato. Os alunos não responderam. Ele, então, questionou que outro gênero pretendia ter um único leitor, e eles disseram “carta pessoal”. Nicolas reconheceu que a carta era destinada a uma pessoa, mas a “uma pessoa conhecida com quem o autor quer interagir de fato, e não um avaliador dessa carta”. Explicou que o objetivo da redação escolar não era exatamente persuadir o interlocutor, mas obter dele uma boa avaliação para passar no exame. Ao escrever uma redação, por exemplo, o aluno não podia praticar a reescrita nem consultar um dicionário analógico. Tratava-se, portanto, de uma “situação artificial”²⁸⁸. Por esse comentário e pela atenção dada aos elementos da enunciação, percebemos que ele atendeu ao critério (a) *perspectiva discursiva* da língua.

O professor chamou a atenção para o emprego do pronome *ela* no trecho “Na sociedade atual, a tecnologia está presente de tal forma que não é possível imaginar a realização de atividades do cotidiano sem ela” e perguntou a que se referia. Alguns alunos

²⁸⁷ Sobre essa estratégia, conferir exemplo 15 de ressignificações atribuídas às necessidades de aprendizagem no Apêndice 8.

²⁸⁸ Sobre esse comentário, conferir exemplo 14 de ressignificações atribuídas às necessidades de aprendizagem no Apêndice 8.

responderam “a tecnologia”, mas outros afirmaram que também podia ser “sociedade atual” ou “realização de atividades do cotidiano”. Nicolas, então, afirmou que “o leitor entende [no caso, o referente *a tecnologia*] apesar do autor” e refletiu sobre a cooperação do leitor, atendendo aos critérios (c) *indução como procedimento metodológico* e (f) *sistematização da análise como resultado da observação feita*. Antes de terminar a aula, pediu que a aluna que levantou a dúvida sobre a estrutura do argumento enviasse sua solicitação ao grupo do Facebook da turma e que todos, inclusive ele, tentassem resolver.

No dia 23/05/16, o professor Nicolas faltou porque tinha uma consulta oftalmológica agendada para o horário da aula (trabalho real).

Na **aula 14**, vários alunos ficaram de pé, em volta do birô do professor, reclamando do tema da redação que havia sido enviado pelo grupo do Facebook da turma: *A importância dos valores e da legitimidade na construção da sociedade contemporânea* (Anexo 33). O professor disse que, na segunda parte da aula, iriam esclarecer as dúvidas sobre o tema após lerem e discutirem os textos motivacionais. Quando os alunos se sentaram, refletiu um pouco sobre redação escolar e o “nanismo intelectual”, o “descompasso com a vida prática”, que subjaz à maioria dos temas propostos por esse gênero.

Pediu que os alunos pegassem a ficha com a redação *Força intelectual* (Anexo 31) e perguntou se alguém havia conseguido organizar as premissas na forma de um argumento válido, já que, por solicitação de uma aluna, esse desafio estava lançado para toda a turma na aula passada. Como ninguém se manifestou, ele próprio escreveu no quadro:

Se mais máquinas → menos empregos

“Modus ponens”:

Se A → B ← doxa

A

B

Assim, concluiu que, na verdade, o/a autor/a da redação havia recorrido a um entimema, ou seja, deixado uma premissa implícita (no caso, “há mais máquinas”), o que era bastante comum em textos argumentativos. Logo, Nicolas reconheceu que estava equivocado ao afirmar que não havia argumentação no texto. Por esse procedimento, apesar da tentativa e dificuldade dos alunos em responder à questão da aluna, o professor atendeu ao critério (f) *sistematização da análise como resultado da observação feita*.

Chamou a atenção depois para a contradição presente em alguns argumentos, como “Se mais máquinas, menos empregos” e “Se mais máquinas, maior diversificação de ofertas de trabalho”. Os alunos, aliviados, concordaram com ele e disseram que, por isso, acharam o texto “muito confuso”. Essa sistematização do professor — atendimento ao critério (f) — clarificou a impressão deles de “confusão”, falta de organização do texto, embora eles próprios não tivessem conseguido apontar o porquê daquele sentimento.

Pediu que os alunos encontrassem “um probleminha de sintaxe” no terceiro parágrafo²⁸⁹ — atendimento ao critério (c) *indução como procedimento metodológico* — e eles apontaram a falta de concordância verbal em “fazer o trabalho que provavelmente necessitariam de mais de 10 homens”.

Nicolas perguntou à turma qual era a base do parágrafo. Alguns estudantes falaram em “ideia completa” e outros comentaram da dificuldade que sentiam em mudar de parágrafo ou construir parágrafos mais curtos, por exemplo. O professor, então, disse que iria trazer um texto de Luzilá Gonçalves em que a autora discute sobre isso e afirma que a base do parágrafo depende principalmente da tipologia textual predominante: se descritiva, um quadro; se narrativa, um incidente; se argumentativa, uma ideia. Além disso, segundo ela, o parágrafo também serve “para arejar” um texto. Após esse comentário, Nicolas pediu que os alunos analisassem o segundo e terceiro parágrafos da redação *Força intelectual* e tentassem identificar “a base” de cada um. Eles perceberam que a ideia principal era a mesma em ambos: a substituição da mão de obra humana por máquinas. O professor, então, concluiu que eles poderiam “ser fundidos em um só”, o que ajudaria a diminuir a falta de progressão argumentativa do texto, atendendo aos critérios (b) *surgimento da reflexão sobre os CL a partir da leitura de textos*, (c) *indução como procedimento metodológico*, (e) *observação dos dados da língua nos textos* e (f) *sistematização da análise como resultado da observação feita*.

Solicitou que os alunos oralizassem a última oração do segundo parágrafo: “Mas tais inovações apresentam uma nova realidade: a substituição do maquinismo pelo homem” e perguntou se acharam algum trecho “feio aos ouvidos”. Eles então identificaram um “som feio” produzido em “mas tais”. Nicolas aproveitou para falar em cacofonia e recomendar que oralizassem os textos deles para evitar esse tipo de problema, atendendo aos critérios (b) *surgimento da reflexão sobre os CL a partir da leitura de textos*, (c) *indução como*

²⁸⁹ Sobre esse episódio, conferir exemplo 16 de ressignificações atribuídas às necessidades de aprendizagem no Apêndice 8.

procedimento metodológico, (d) estudo de dados heterogêneos da língua, (e) observação desses dados nos textos e (f) sistematização da análise como resultado da observação feita.

Distribuiu uma ficha de leitura sobre parágrafo (Anexo 34) e solicitou que os alunos lessem em duplas. Saiu da sala para resolver “algumas coisas” (trabalho real) enquanto os meninos liam o texto.

Na volta, para começar a falar do tema da redação que os alunos iriam escrever, o professor provocou a turma perguntando se o deputado Eduardo Cunha tinha legitimidade para presidir a sessão da Câmara Federal que votou a favor do *impeachment* de Dilma Rousseff. Os estudantes reconheceram que não, dadas as inúmeras acusações de corrupção que recaíam sobre ele. Nicolas perguntou sobre a opinião deles acerca da proposta de redação. Os meninos disseram que a proposta em si era boa, mas que não tinha ficado “muito clara” e que os textos de apoio “não ajudavam muito”. O professor, então, propôs que lessem juntos e pediu para um aluno começar a leitura do primeiro texto (Anexo 33), que falava sobre uma crise de legitimidade dos pais na educação dos filhos. Após a leitura, discutiram sobre educação antigamente e nos dias de hoje. O segundo texto falava da tendência atual da crítica literária de usar adjetivos menos comprometedores para qualificar as obras, dado o contexto filosófico maior de “perda de respeito pelas autoridades legiferantes”. A discussão encaminhou-se para uma maior liberdade de crítica na internet, às vezes por pessoas não especialistas e, portanto, não legitimadas para isso. E, finalmente, o terceiro texto motivacional falava sobre a crise da sociedade atual porque ela questiona a legalidade e a legitimidade das instituições. O professor contou alguns “causos” vivenciados por ele na Suíça, que, ao contrário do que ocorre na sociedade brasileira, comprovavam a educação e o respeito que a população tinha por instituições como polícia e prefeitura, por exemplo, e vice-versa. Depois dessas discussões, os alunos pareceram mais satisfeitos e motivados a escrever a redação. Antes de finalizar a aula, o professor ainda deu algumas dicas baseando-se em “deslizes mais comuns”: disse para os alunos evitarem propostas generalistas como “é preciso ter consciência” e terem cuidado com a “armadilha da totalização”, que poderia ser evitada com o uso de modalizadores.

A partir dessa última aula da sequência didática acompanhada, o 3º B iria trabalhar com o gênero redação escolar. Embora não tenhamos acompanhado sua prática de trabalhar os CL a partir da produção escrita de seus alunos, podemos caracterizá-la de acordo com algumas ponderações feitas pelo professor Nicolas durante a quarta sessão de autoconfrontação simples. Ele costuma fazer pequenos comentários escritos nas próprias redações dos alunos e comentários mais extensos em um documento de Word preparado para

acompanhar a evolução da reescrita de cada um²⁹⁰. Tais comentários, normalmente, levam em conta a exposição da diferença entre a norma culta brasileira e portuguesa, sugerindo que o aluno use a segunda porque se aproxima da GT e é mais aceita pela banca examinadora²⁹¹ — atendimento ao critério (d) *estudo de dados heterogêneos da língua*. Para ele, “o essencial é se o aluno conseguiu dizer aquilo que ele queria dizer, né?, se a execução condiz com o propósito”. Ou seja, apesar de apontar também deslizes ortográficos e morfossintáticos sem corrigi-los exatamente, mas deixando essa tarefa para o aluno, considera que o mais importante é o autor da redação conseguir dizer aquilo que pretendia, cumprindo o que de fato foi solicitado no comando das questões (competência de leitura), sem recair em “ambiguidades desnecessárias”, sendo coerente com a defesa da tese apresentada por meio de argumentação progressiva e apresentando parágrafos bem estruturados²⁹².

Enfim, por todos os episódios apresentados, consideramos que os trabalho realizado e real do professor Nicolas podem ser classificados como *totalmente apoiados na perspectiva da AL*, uma vez que, (a) além de se autoafirmar como sociointeracionista, demonstrou filiar-se a essa concepção da língua(gem) em diversos momentos não só durante as aulas, mas também nas falas produzidas nas sessões de autoconfrontação; (b) demonstrou trabalhar com total integração entre os eixos didáticos de ensino, já que aproveitou a leitura (literária ou não) para estabelecer reflexões linguísticas e afirmou também trabalhar assim a partir da produção textual dos seus alunos; (c) utilizou diversas vezes o método de indução (atividade epilinguística), fazendo os alunos chegarem por si próprios a conclusões já planejadas sobre os CL; (d) estudou os dados heterogêneos da língua, levando em consideração as variedades linguísticas, a modalidade oral de uso da língua e a influência dos aspectos da enunciação na produção do texto oral ou escrito; (e) observou esses dados heterogêneos da língua em textos, raramente recorrendo a frases ou fragmentos de texto; e (f) quase sempre sistematizou a análise dos CL como resultado da observação feita, por meio de atividades metalinguísticas.

²⁹⁰ Sobre esses comentários, conferir exemplo 6 de ressignificações atribuídas à realidade da sala de aula e exemplo 5 de ressignificações atribuídas à avaliação da própria prática docente no Apêndice 8.

²⁹¹ Sobre essa atitude, conferir exemplo 4 de ressignificações atribuídas à avaliação da própria prática docente no Apêndice 8.

²⁹² Sobre como costuma “interagir” com o texto dos alunos (e não corrigi-los exatamente), conferir exemplo 10 de ressignificações atribuídas à avaliação da própria prática docente. Sobre uma “hierarquia” dos erros que considera menos graves aos mais graves, conferir exemplo 16 de ressignificações atribuídas às necessidades de aprendizagem. Ambos no Apêndice 8.

“Não restam dúvidas de que, para se estudar os fenômenos gramaticais da nossa língua, é preciso trazê-la ‘ao vivo e em cores’ para a sala de aula, ainda que isso deixe o professor, por vezes, inseguro”
Ana Lima, Beth Marcuschi e Cristina Teixeira

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa procuramos mostrar como, desde a sua concepção, a metodologia da AL se constitui como uma alternativa à prática tradicional de análise de conteúdos gramaticais isolados e desvinculados das práticas sociais dos alunos. Ao indicar uma articulação com as práticas de leitura e escrita para tratar os CL de modo significativo, ou seja, promovendo uma reflexão linguística sobre os usos (textos concretizados em gêneros) para aprimorá-los, a AL tem se mostrado, na prática, uma metodologia desafiadora. Nesse sentido, concordamos com Suassuna (2012):

Não há dúvida de que ensinar nessa nova concepção constitui grande desafio. É até natural que os professores estejam se perguntando sobre o tema, sobre como fazer na sala de aula para não correr o risco de apenas desenvolver atividades de leitura e produção textual, sem a reflexão que garanta ao aluno avanços na compreensão da língua e de seus diversos usos sociais. Mas acreditamos que, mesmo numa situação de impasse e crise com a qual ora vivemos, é possível tentar formas alternativas de ensinar língua portuguesa/análise linguística e obter ganhos com isso, sendo o maior deles a ampliação da capacidade interativa de nossos alunos e, por extensão, de suas condições de exercício da cidadania (SUASSUNA, 2012, p. 27).

Sem dúvida, os ganhos ao se trabalhar sob a perspectiva da AL como recurso metodológico (BEZERRA e REINALDO, 2013) são inúmeros, a exemplo de incluir a criatividade do usuário no estudo da gramática (FRANCHI, 1987), dar conta de processos e fenômenos enunciativos e substituir a reprodução do conhecimento pela produção de conhecimentos (GERALDI, 1997), desenvolver a competência comunicativa dos alunos (TRAVAGLIA [1996] 2009), aumentar o espaço reservado ao texto na sala de aula (POSSENTI, 1996), desenvolver as capacidades de leitura e escrita como prioridade máxima do ensino de LP (PERINI, 2010), estimular a reflexão dos alunos por meio de uma “gramática contextualizada” e desiludi-los quanto aos poderes da gramática (ANTUNES, 2014), dar oportunidade para os estudantes se defrontarem com questões e fenômenos linguístico-discursivos à medida que mobilizam seus conhecimentos e, assim, inserirem-se socialmente enquanto sujeitos da linguagem (SUASSUNA, 2012), dar preferência a questões abertas e atividades de pesquisa (MENDONÇA, 2006), desenvolver o domínio da escrita, trabalhar

com a oralidade e com questões relativas a processos argumentativos e raciocínio crítico (MARCUSCHI, 2008).

No entanto, o reconhecimento dessas vantagens e o receio de contrariá-las, aliados ao desafio que representa trabalhar com “o novo”, terminaram gerando discursos que nem sempre condizem com as práticas docentes.

A crítica ao ensino de gramática nos chamados moldes tradicionais tem-se tornado tão presente em encontros de formação continuada, textos de divulgação científica e artigos acadêmicos que chegou a produzir a negação dessas práticas nos discursos docentes: poucos professores atualmente admitem que ensinam gramática à maneira tradicional (MENDONÇA, 2006, p. 221).

Se na prática a teoria é outra, fomos buscar nas salas de aula exemplos que, de alguma forma, indicassem caminhos possíveis para abordar os CL sob a perspectiva da AL. Assim, consideramos que, em boa medida, conseguimos alcançar nossos objetivos ao nos depararmos com realidades distintas (apesar dos nossos esforços em encontrar realidades próximas), mas que indicam um esforço no sentido de buscar mudanças no ensino da LP.

A prática da professora Pâmela evidenciou uma “mescla de perspectivas”, conforme previa Mendonça (2006), já citada na Seção 3: “cremos que a mescla de perspectivas vai ser o mais comum nas salas de aula ainda durante um bom tempo: uma progressão que ora segue critérios estruturais, tradicionais; ora segue critérios discursivos” (MENDONÇA, 2006, p. 219). Buscar explicações precisas para isso resultaria, sem dúvida, em outra pesquisa. Nesta, no entanto, resta-nos considerar alguns fatores (obviamente não exaustivos) relativos, principalmente, às condições de trabalho da docente: faltam recursos e materiais didáticos, há um relativo absenteísmo dos alunos, a carga horária da professora é considerada excessiva. Além disso, os estudantes não têm o hábito de leitura e nem sempre produzem textos quando solicitados. Longe de reproduzir o discurso da “culpabilização do aluno” (GERALDI, 2015; ANTUNES, 2014), estamos simplesmente tentando considerar o contexto em que se dá a prática docente dessa professora, que, como vimos, a despeito de todas essas dificuldades, conseguiu em alguns momentos seguir a abordagem sociointeracionista da linguagem.

Suas ressignificações, a maioria atribuída às necessidades de aprendizagem e à realidade de sala de aula, evidenciaram uma grande preocupação com o que julgava ser importante para seus alunos aprenderem, muitas vezes baseando-se em avaliações externas, além do uso frequente de justificativas para suas atitudes, decisões e estratégias relacionadas ao perfil de “jovens inquietos” dos estudantes.

Por outro lado, a prática do professor Nicolas nos indicou como é possível trabalhar os CL sob a perspectiva da AL. Também sem deixar de considerar o contexto privilegiado em que trabalha — escola que faz parte da UFPE e recebe todos os incentivos desta universidade no desenvolvimento de ensino, pesquisa e extensão; regime de trabalho de dedicação exclusiva do professor; alunos quase sempre presentes, participativos e com ampla bagagem cultural —, podemos dizer que ele nos forneceu várias pistas de como proceder a um trabalho com os CL de maneira articulada com os demais eixos, partindo de textos e induzindo a reflexão nos seus alunos. Não queremos dizer com isso que o professor Nicolas representa um modelo ideal a ser seguido. Afinal, estamos de acordo com Schneuwly (2016) quando alerta que

temos a concepção de que não há necessidade de ser um professor ideal, pois o sucesso do trabalho de um professor depende de variados fatores, tais como conhecimentos de ensino, dedicação à preparação, planificação das aulas, de suas convicções, de sua relação com os alunos. Enfim, o bom desempenho de um professor depende da clareza que ele tem sobre o objeto de ensino e também do modo como aborda esse objeto. Assim, mesmo o professor que utiliza um método mais clássico, no entanto sabe discernir bem o objeto em estudo, ele tende a obter mais sucesso com os alunos do que um professor que usa uma abordagem inovadora, reflexiva [...], mas cujo ensino é confuso e inseguro. O registro e a análise das aulas mostram claramente esse resultado. Portanto, devemos ser muito prudentes ao falar de professor ideal, ou de um modelo ideal, uma vez que isso é muito relativo, depende de diversos fatores e não somente do fato de o método abordado em aula ser mais ou menos inovador (SCHNEUWLY, 2016, p. 358).

Feitas essas ressalvas e cientes da importância de considerarmos outros fatores contextuais imprescindíveis para a análise de qualquer prática docente (contexto sócio-histórico, político e ideológico, formação inicial e continuada do professor, relação com a comunidade escolar, uso do livro didático, etc.), podemos, no entanto, analisar algumas das pistas a que nos referimos acima.

Diminuindo um pouco a inquietação proveniente da dificuldade em levar para a sala de aula da educação básica conteúdos (especialmente de Linguística) a que normalmente só temos acesso no ensino superior, o professor Nicolas mostrou como é possível abordá-los no EM de forma didatizada e levando em conta as reais necessidades de seus alunos, “sem recair em abstrações estéreis”²⁹³. Ademais, mostrou de que forma substituir um saber já pronto, resultado do trabalho de gramáticos, por uma reflexão sobre os recursos linguísticos mobilizados ou mobilizáveis nos textos, lastreando o ensino de LP em um conjunto de

²⁹³ Conferir exemplo 8 de ressignificações atribuídas à avaliação da própria prática docente no Apêndice 8.

práticas de linguagem sem recortes estanques²⁹⁴ e evidenciando que a aprendizagem da língua materna se dá justamente por essas práticas de linguagem, e não por descrições e normatizações sobre a língua. As atividades sugeridas por ele geravam reflexão, investigação, análise e discussão por parte dos alunos. Do seu lado, percebemos também uma motivação por leituras e pesquisas que iam além da área de LP, sugerindo que ele procurava estudar e estar atento às diversas peculiaridade dos usos da língua.

Nas suas ressignificações, o professor Nicolas, além de se preocupar com as necessidades de aprendizagem de seus alunos levando em conta a realidade da sala de aula, mostrou-se aberto a ponderações sobre sua própria prática, aproveitando bem as oportunidades que as sessões de autoconfrontação simples representavam nesse sentido, como apontam as elevadas ocorrências das ressignificações atribuídas à avaliação da própria prática docente.

Além disso, frequentemente apareceram em suas falas referências a outras áreas do conhecimento (como Química, História e Biologia, além das já citadas Filosofia, Retórica e Lógica Formal), refletindo bem o momento atual de hiper-semiotização e alta mobilidade de pessoas, textos e discursos a que a “LA indisciplinar” (MOITA LOPES, 2009), ou a “LA da desaprendizagem” (FABRÍCIO, 2006), fazem referência. O professor Nicolas agiu, portanto, em conformidade com o que defende Moita Lopes (2009), para quem as teorizações sobre a linguagem podem não vir do campo de estudos linguísticos ou ainda podem ser construídas nos entrecruzamentos disciplinares.

Em vez de buscar formar analistas da língua ou gramáticos de texto, o professor mostrou estar em sintonia com as atuais demandas sociais, buscando desenvolver produtores e leitores críticos de textos em seus contextos enunciativos, em conformidade com o que aponta Rojo (2005):

No Brasil, com seus acentuados problemas de iletrismo, a necessidade dos alunos é de terem acesso letrado a textos (de opinião, literários, científicos, jornalísticos, informativos etc.) e de poderem fazer uma leitura crítica e cidadã desses textos. Assim, parece-nos ser mais útil e necessário explorar com eles as características das situações de enunciação — relacionadas às marcas linguísticas que deixam como traços nos textos — que fazermos

²⁹⁴ Sobre o esforço do professor na tentativa de integrar o ensino dos CL aos demais eixos didáticos, julgamos bastante ilustrativa sua fala transcrita no exemplo 1 de ressignificações atribuídas à avaliação da própria prática docente no Apêndice 5: “Então, sempre que possível, integrar [...] Então, é: em alguns, pra alguns tópicos dá pra fazer isso de maneira mais articulada e mais suave, mais homogênea, né? Em outros, há arestas que precisam ser aparadas, você tem uma, uma certa desarticulação, mas você tenta diminuir essa desarticulação da melhor maneira possível. Às vezes, não, não é possível fazer isso, não é? Mas a gente tenta”.

análises completas e exaustivas dos textos, introduzindo uma nova metalinguagem (ROJO, 2005, p. 207).

Por fim, resta-nos fazer alguns breves comentários acerca da autoconfrontação simples e dos avanços que essa metodologia nos permitiu para alcançarmos nossos objetivos. As ressignificações realizadas pelos professores colaboradores não só elucidaram a imagem que tinham de si, como também esclareceram diversas de suas atitudes, estratégias e decisões ao trabalhar com os CL. Além disso, ambos os professores destacaram, em diferentes momentos durante as sessões, a importância de se assistirem dando aula para tomarem consciência do seu agir. O professor Nicolas ainda apontou para possibilidades de mudança de atitudes após se autoconfrontar. Uma fala dele, transcrita no exemplo 6 de ressignificações atribuídas à avaliação da própria prática docente no Apêndice 7, que tomamos a liberdade de editar para esta conclusão, pareceu-nos significativa para concluir esta dissertação:

Todos nós temos as nossas vaidades, isso é normal. Mas é importante diminuir em alguns aspectos esse grau de vaidade, primeiro para poder favorecer o nosso aluno e, depois, para que a gente possa encontrar nossos próprios defeitos. Então, não faz sentido você passar um ano inteiro, e não aprender nada com sua própria prática. Você tem que jogar as armas no chão, tem que se desarmar. Porque se você não se desarma, você vai estar escondendo as suas próprias lacunas e elas vão se perpetuar, você vai passar dez anos lecionando com os mesmos defeitos, não tem progressão. Não faz sentido isso porque, se não for assim, nem você cresce como profissional nem ajuda seus alunos a crescerem (NICOLAS, 2016).

Acreditamos que, nessa longa fase de transição do ensino de LP, a atitude do professor de querer de fato mudar, estando disponível para correr todos os riscos que qualquer mudança carrega consigo, e a predisposição para “se desarmar” diante das dificuldades que certamente enfrentará são fundamentais. Sem elas, não haverá contexto favorável que transforme o principal sujeito patrocinador dessa mudança.

Esperamos, assim, que esta pesquisa tenha dado sua contribuição no sentido de diminuir um pouco a angústia dos docentes de LP que estão dispostos a trabalhar sob a perspectiva da AL, apontando-lhes possíveis caminhos, além de servir de base para discussões teóricas de professores em formação. Por fim, acreditamos que ela não está acabada, nem poderia, uma vez que inserida na “trama movente” (FABRÍCIO, 2006) dos nossos tempos. Por isso, estamos abertas a futuras colaborações e esperamos continuar investigando a abordagem dos CL nas salas de aula, a fim de oferecer potenciais soluções às problemáticas

que podem — e certamente irão — se colocar no nosso processo de contínua construção de conhecimentos.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada**: limpando “o pó das ideias simples”. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- BAGNO, Marcos. **Gramática, pra que te quero?** Os conhecimentos linguísticos nos livros didáticos de português. Curitiba: Aymará, 2010.
- BANDEIRA, Bruna. Análise linguística no ensino médio: observação de uma prática docente com o gênero resenha. In: **Ensino de língua, literaturas e outros diálogos possíveis**. Anais eletrônicos do VI Encontro das Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino. Cleber Alves de Ataíde; Valéria Severina Gomes; Sherry Morgana de Almeida; André Pedro da Silva (orgs.). Pipa Comunicação, 2015, p. 1761-1779.
- BARBOSA, Sílvia Maria Costa; MACHADO, Virgínia Campos; RACHMAN, Vívian Carla Bam. Ressignificação da atividade docente: contribuições da autoconfrontação para a formação de professores. In: **Políticas educacionais e práticas educativas**. Anais eletrônicos do Congresso Internacional da Afrise e V Colóquio Nacional da Afrise – Secção Brasileira. PPGE/UFPB: 2009, p. 1-13.
- BARBOSA, Marinalva Vieira. Entre o sim e o não, a permanência – o discurso do graduado em Letras sobre o ensino da língua materna. Dissertação de mestrado em Linguística, IEL/Unicamp, 2004.
- BASTOS, Danielle da Mota. **Ensino de análise linguística**: modo de fazer, modo de pensar dos professores de ensino médio. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. **Análise linguística**: afinal, a que se refere? São Paulo: Cortez, 2013. v. 3.
- BONINI, Adair. Metodologias do ensino de produção textual: a perspectiva da enunciação e o papel da Psicolinguística. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 23-47, jan./jun. 2002.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Médio. Parte II. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2000.
- _____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006.
- BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. A autoconfrontação simples aplicada à formação de docentes em situação de trabalho. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 15, n. 28, p. 205-224, 1º sem. 2011.
- BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. 2. ed., 2. reimpr. São Paulo: Educ, 2012.
- BUNZEN, Clecio. O ensino de “gêneros” em três tradições: implicações para o ensino-aprendizagem de língua materna. In: Covre et. al. **Quimera e a peculiar atividade de formalizar a mistura do nosso café com o revigorante chá de Bakhtin**. São Carlos: Grupos de Estudos dos Gêneros do Discurso, 2004, p. 221-257.
- _____. **Dinâmicas discursivas na aula de Português**: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

_____. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. In: C. VÓVIO et al (orgs.). **LetramentoS**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

_____. A fabricação da disciplina escolar Português. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 11, n. 34, set./dez., p. 885-911, 2011.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. In: I. SIGNORINI e M. CAVALCANTI (org.) **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, [1998] 2004, p. 129-142.

CEREJA, William Roberto. Ensino de Língua Portuguesa: entre a tradição e a enunciação. In: HENRIQUES, C. C.; PEREIRA, M. T. G. (orgs.). **Língua e transdisciplinaridade: rumos, conexões, sentidos**. São Paulo: Contexto, 2002, p. 153-160.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

DIONISIO, Angela Paiva. **Análise da Conversação**. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C.: Introdução à Linguística 2. São Paulo: Cortez, 2001, p. 69-99.

DOUNIS, Alessandra Bonorandi; SANTOS, Arlete Rodrigues do; ROSÁRIO, Elaine de Holanda; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. **A autoconfrontação: um estado da arte das produções acadêmicas disponibilizadas na biblioteca digital brasileira de teses e dissertações da CAPES**. XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE), Unicamp, Campinas 2012.

DREY, Rafaela Fetzner. **Reflexões sobre o agir docente: o trabalho representado através da autoconfrontação**. Anais do Círculo de Estudos Linguísticos do Sul (Celsul). PPGLA/Unisinos: 2008, p. 1-14.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: L.P. da MOITA LOPES (org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 45-65.

FRANCHI, C. Linguagem: atividade constitutiva. In: FRANCHI, Carlos; FRANCHI, Eglê, FIORIN, José Luiz (orgs.). **Linguagem: atividade constitutiva – teoria e poesia**. São Paulo: Parábola Editorial, [1977] 2011, p. 33-74.

_____. Criatividade e gramática. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas: v. 9, n. 9, p. 5-45, 1987.

GERALDI, J. W. (org.), ALMEIDA, M. J. de et. al. **O texto na sala de aula**. 5 ed. São Paulo: Ática, 2011.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **A aula como acontecimento**. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

_____. Por que práticas de produção de textos, de leitura e de análise linguística. In: SILVA, Lilian Lopes Martin da; FERREIRA, Norma Sandra de Almeida; MORTATTI, Maria do Rosário Longo (orgs.). **O texto na sala de aula: um clássico sobre ensino de língua portuguesa**. Campinas: Autores Associados, 2014.

GONÇALVES, Ana Cecília. Concepções diferenciadas sobre o trabalho do professor de Língua Portuguesa expressas em textos introdutórios de livros didáticos. In: BUNZEN, C. (org.) História da disciplina escolar de Língua Portuguesa (XIX-XXI): tensões, desafios e perspectivas. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 9, n. 4, out./dez., p. 125-151, 2015.

Guia de livros didáticos: PNLD 2015: Língua Portuguesa. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2015.

JURADO, Shirley e ROJO, Roxane. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? In: BUNZEN, C. e MENDONÇA, M. (orgs.) **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 37-55.

KLEIMAN, Angela B. Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho? In: **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada**. Campinas: Mercado das Letras, 2001b, p. 39-68.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986, p. 51-62.

LEDUR, P. F. Gramática ou Língua Portuguesa? In: **Jornal Contato Editorial**. Porto Alegre, maio, 1996, nº 7, ano II, p. 4.

LIBERALI, Fernanda Coelho e LIBERALI, André Ricardo Abbade. Para repensar a metodologia de pesquisa em ciências humanas. **Inter FAINC/Revista das Faculdades Integradas Coração de Jesus**. Santo André, v. 1, n. 1, p. 17-33, jan./jun. 2011.

LIMA, Ana; MARCUSCHI, Beth; TEIXEIRA, Cristina. Ensino de gramática e trabalho com textos: atividades compatíveis. In: Alexsandro Silva, Ana Cláudia Pessoa e Ana Lima (orgs.). **Ensino de gramática: reflexões sobre a língua portuguesa na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MACHADO, Anna Rachel. Para (re)pensar o ensino de gêneros. **Caleidoscópio**, São Leopoldo, v. 02, n. 01, p. 17-28, jan./jun. 2004.

MARCUSCHI, B. e CUNHA, Apresentação: delimitando o alcance da expressão *análise linguística*. In: BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. **Análise linguística: afinal, a que se refere?** São Paulo: Cortez, 2013. v. 3., p. 10-17.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: **O livro didático de português: múltiplos olhares**. DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 21-34.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARIANI, Bethania. A institucionalização da língua, história e cidadania no Brasil do século XVIII: o papel das academias literárias e da política do Marquês de Pombal. In: ORLANDI, Eni P. (org.). **História das ideias lingüísticas: construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional**. Campinas, SP: Pontes; Cárceres, MT: Unemat Editora, 2001, p. 99-124.

MEDEIROS, Rejane Almeida de. Gramática e texto literário na gênese da disciplina escolar Português. In: BUNZEN, C. (org.) **História da disciplina escolar de Língua Portuguesa (XIX-XXI): tensões, desafios e perspectivas**. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 9, n. 4, out./dez., p. 14-42, 2015.

MENDONÇA, Márcia e BUNZEN, Clecio. Sobre o ensino de língua materna no ensino médio e a formação de professores. In: BUNZEN, C. e MENDONÇA, M. (orgs.) **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 11-22.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C. e MENDONÇA, M. (orgs.) **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 199-226.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada indisciplinar. In: R. C. PEREIRA e P. ROCA (orgs.). **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 11-24.

NEVES, Maria Helena Moura. **A gramática: história, teoria e análise, ensino**. São Paulo: UNESP, 2002.

ORLANDI, Eni P. e GUIMARÃES, Eduardo. Formação de um espaço de produção lingüística: a gramática no Brasil. In: ORLANDI, Eni P. (org.). **História das ideias lingüísticas: construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional**. Campinas, SP: Pontes; Cárceres, MT: Unemat Editora, 2001, p. 21-38.

PERINI, Mário A. **Sofrendo a gramática**. São Paulo: Ática, 1997.

_____. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco: língua portuguesa / Secretaria de Educação**. Recife: SE, 2008. 110p.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Currículo de Português para o ensino médio com base nos Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco**. Recife: SE, s/d. Disponível em: http://www.saepe.caedufjf.net/wp-content/uploads/2012/06/curriculo_portugues_em.pdf. Acesso em: 12/12/16.

PIETRI, Émerson de. **A constituição do discurso da mudança no ensino de língua portuguesa**. 2003. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

_____. Os estudos de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa no Brasil. In: I. SIGNORINI e R. S. FIAD (orgs.). **Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2012, p. 18-37.

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

_____. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, J. W. (org.), ALMEIDA, M. J. de et. al. **O texto na sala de aula**. 5 ed. São Paulo: Ática, 2011a, p. 32-38.

_____. Gramática e política. In: GERALDI, J. W. (org.), ALMEIDA, M. J. de et. al. **O texto na sala de aula**. 5 ed. São Paulo: Ática, 2011b, p. 47-56.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005, p. 184-207.

Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPPI) do CAP UFPE. Olinda: Livro Rápido, 2015.

SILVA, Lilian Lopes Martin da; FERREIRA, Norma Sandra de Almeida; MORTATTI, Maria do Rosário Longo (orgs.). **O texto na sala de aula: um clássico sobre ensino de língua portuguesa**. Campinas: Autores Associados, 2014.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim; e colaboradores. **Gêneros orais**

e escritos na escola. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 21-39.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 71-91.

SCHNEUWLY, B. A didática na formação do professor de línguas sob a perspectiva do pesquisador Bernard Schneuwly. **Calidoscópio**, São Leopoldo, vol. 14, n. 2, mai/ago 2016, p. 350-361.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (org.). **Linguística da norma.** 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012, p. 241-261.

_____. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. In: MARINHO, M. (org.). **Ler e navegar:** espaços e percursos da leitura. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, p. 31-76, 2001.

SUASSUNA, Livia. **Ensino de língua portuguesa:** uma abordagem pragmática. São Paulo: Papirus, 1995.

_____. **Ensaio de pedagogia da língua portuguesa.** 2. ed. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2009.

_____. Ensino de análise linguística: situando a discussão. In: Alexsandro Silva, Ana Cláudia Pessoa e Ana Lima (orgs.) **Ensino de gramática:** reflexões sobre a língua portuguesa na escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

RAZZINI, Marcia de Paula Gregorio. **O espelho da nação:** a “Antologia nacional” e o ensino de português e de literatura. Tese (Doutorado em Teoria Literária). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

_____. História da disciplina Português na escola secundária brasileira. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, Sergipe, v. 4, p. 43-58, jan./jun. 2010.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

OUTRAS RESSIGNIFICAÇÕES OCORRIDAS NA PRIMEIRA SESSÃO DE AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES COM A PROFESSORA PÂMELA

Ressignificações atribuídas às necessidades de aprendizagem:

- 1) Quando explica por que fez algumas modificações nos planos de aula do primeiro bimestre: “Porque, às vezes, a gente se planeja pra uma coisa e, de repente, o aluno precisa de outra, né?”
- 2) Quando justifica os critérios usados para selecionar nove “regras simples para o uso da vírgula”: “Porque eu acredito que aquelas ((nove regras para o uso da vírgula)) eram as mais usadas”
- 3) Quando explica por que passa muita atividade de CL em dupla: “Eu gosto muito de trabalhar em dupla... a questão da interação [...] quando eles trabalham em dupla, eles se sentem mais seguros, eu acho, de si [...] eles crescem, eles evoluem mais assim”
- 4) Quando explica por que pede aos alunos para copiar tudo no caderno, inclusive as respostas das fichas (que não ficam com eles porque são usadas em outras turmas): “Eu gosto que eles deixem no caderno, porque aí é mais um momento pra eles.... vamos dizer assim, estudarem mais, observarem o que foi feito”
- 5) Quando explica por que interrompeu a correção sobre vírgulas para falar de adjetivos: “Seria mais um momento pra eles não ficarem... porque, assim, muitas coisas, eles esquecem [...] muitas vezes, só estudam pra passar, veem o estudo de forma fragmentada, não fazem um elo com outra aula [...] é por isso que, às vezes, eu dou uma parada, por quê? Porque eu sinto a necessidade não só de me expressar, mas de mostrar a eles que, naquele texto, mesmo que seja pequeno, existe uma função diferente ((para o adjetivo))”
- 6) Quando explica por que, durante uma aula, procurou argumentar sobre a importância de saber empregar bem uma vírgula fazendo referência a uma situação de seleção/entrevista de emprego, em que um candidato pode perder a vaga se não souber usar bem esse sinal de pontuação: “Eu acho que eu quis mostrar que a vírgula é tão importante [...] que, às vezes, por conta de uma besteirinha, que você tira uma vírgula, você perde algo que é importante para a sua vida [...] Quando a gente vai fazer uma prova de um concurso, um emprego, a gente sabe, a gente tem que dar a César o que é de César, a gente sabe que precisa trabalhar análise linguística, tá, precisamos analisar um texto, né?, verificar a função dele na sociedade [...], mas a gente sabe que é fato que, dentro dele, vão ter fatores gramaticais”
- 7) Quando explica qual foi o objetivo de passar uma atividade chamada “novo vocabulário”, uma ficha que eles iam preparando com palavras novas e seu significado à medida que fossem lendo qualquer texto de qualquer disciplina e encontrassem palavras desconhecidas: “Eu queria fazer uma ponte... mostrar a eles que, com o poe::ma que eles tavam analisando, se eles não conseguissem é:: saber o vocabulário, eles não pa/ eles não passavam adiante [...] justamente eles ampliarem o vocabulário deles... porque eles ficam sem saber interpretar poe/ um simples poema, alguma coisa

assim, se eles não têm a: curiosidade de irem ao dicionário, né?, pesquisar mesmo. Eles têm que ter esse ímpeto, essa necessidade”

- 8) Quando explica por que incluiu o novo acordo ortográfico no seu planejamento pessoal do segundo bimestre: “Esse novo acordo não tem no:: no planejamento ((BCC)), não. Isso é como se fosse um bônus [...] mesmo que não tenha, é aquilo que eu digo a você, eu tenho que abrir mão de umas coisas em detrimento de outras que são da prática social [...] até porque o professor é autônomo, independente. Muitas vezes tá aquilo lá, e você sabe que não é a realidade do aluno”

Ressignificações atribuídas à realidade da sala de aula:

- 1) Quando explica por que “mistura” os eixos pedagógicos de ensino-aprendizagem: “Porque isso fica mais pra escola particular, né? Existe só um professor pra: gramática, um professor de redação e outro professor de literatura... Até porque a gente não tem como fazer isso, então a gente tem que se virar nos trinta pra dar todo o conteúdo [...] Como você viu, escola pública não é mole, né? [...] eu tento fazer um malabarismo”
- 2) Quando justifica por que não passou as questões 5 e 6 (sobre o uso de aspas e ponto de exclamação) da ficha de vírgulas (Anexo 9): “Eu acho que era a questão do tempo... pra otimizar, sabe?”
- 3) Quando explica por que prefere correção coletiva: “Sempre eu gosto de trabalhar assim, com correção coletiva [...] esse negócio de ‘ah, eu vou olhar cada caderno’, primeiro que a gente não tem tempo [...] aí vai atropelar os próximos capítulos”
- 4) Quando avalia a falta de atenção de alguns alunos durante suas aulas: “Minhas aulas se concentraram mais à tarde por conta da Prefeitura [...] eu acho que à tarde ((os alunos)) já estão mais cansados. Então, assim, não adianta fazer muita, jogar muita coisa porque eles não vão render [...] e eu também já venho cansada da outra escola, então não posso fazer uma coisa enfadonha”
- 5) Quando diz que ainda não trabalhou orações coordenadas e subordinadas, conteúdo que estava em seu planejamento para o segundo bimestre: “Orações coordenadas e subordinadas... Só que a gente ainda vai trabalhar porque o *data show* de lá, só tem UM prestando”
- 6) Quando revê o planejamento pessoal do primeiro bimestre: “Figuras de linguagem era pro primeiro bimestre, mas não deu tempo, aí eu joguei aqui pro segundo”

Ressignificações atribuídas ao planejamento:

- 1) Quando explica por que decidiu abordar o conteúdo uso da vírgula no primeiro bimestre: “Porque o assunto de pontuação é um dos assuntos... num tá escrito, vamos dizer assim, VÍRGULA, né? É:: o uso adequado da pontuação, então eu quis enfatizar mais o uso da vírgula porque a vírgula é o que mais as pessoas têm dificuldade”
- 2) Quando, comparando a AL com a gramática, diz que a primeira é mais importante, mas explica por que a gramática não pode ser esquecida: “Se a gente, numa redação, a gente não souber direitinho os critérios da ortografia, da concordância, parará... a gente sabe que a gente vai se ferrar. Então, assim, isso não é o fundamental, obviamente... isso é uma parte da gram/ da língua que é: vamos dizer assim,

importante que se use adequadamente por conta da NGB, Norma Gramatical Brasileira, parará... Mas, assim, a gente precisa saber que, antes disso, existem coisas muito mais importantes ((entre as quais, cita: função e objetivos do texto, gênero a que pertence e esfera em que circula))”

Ressignificações atribuídas ao atendimento da perspectiva sociointeracionista

- 1) Quando explica por que criou exemplos novos, e não usou os do texto que estava sendo analisado, para falar das funções do adjetivo: “Porque é o seguinte... eu costumo trabalhar com uma, com exemplos da prática social, porque eu acho que fica muito mais fácil de eles pegarem. Do dia a dia deles, né?”
- 2) Quando explica por que, em uma aula de literatura, parou de falar do poema propriamente dito para falar do vocabulário, ou mais especificamente, de palavras em desuso: “Então, assim, pro aluno não ficar só naquela aula específica. Ele, ele... ter essa percepção que a língua, ela é viva e dinâmica, né?, ao contrário da gramática, vamos dizer, estanque, né? E, assim, ele precisa ter essa percepção e eu também preciso deixá-lo falar, até porque, se não, não seria uma aula de língua, né? Não seria numa perspectiva sociointeracionista, né? Então, assim, ele tem que interagir para ele se sentir ativo, protagonista daquela aula”

APÊNDICE 2

OUTRAS RESSIGNIFICAÇÕES OCORRIDAS NA SEGUNDA SESSÃO DE AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES COM A PROFESSORA PÂMELA

Ressignificações atribuídas às necessidades de aprendizagem:

- 1) Quando explica quais eram os objetivos do trabalho em grupo sobre variações linguísticas: “Eu pedi pra eles fazerem pra trabalhar a questão da interação [...] e apresentarem o cartaz e até exporem no quadr/ no:: na: sala para eles poderem verificar. Porque, a partir do momento que eles fazem um trabalho e a gente engaveta, né?, deixa, assim, tudo engavetado, fica meio que morto. E assim ele vê que o trabalho dele foi prestigiado pelos colegas, a partir do momento que eles vão lá pra frente, eles apresentam, então passa essa questão de dinam/ de dinamicidade mesmo, da questão tá fluindo né?, do trabalho tá fluindo, da: do: assunto tá sendo organizado, sendo visto não só pela professora, mas pelos colegas deles, o que é que os colegas observaram?, essa questão do intercâmbio”
- 2) Quando explica qual o critério para selecionar as questões da atividade do Enem (Anexo 10): “Porque aquela atividade envolvia muita interpretação de texto. Porque o Enem é isso, né?, você misturar, você:: a questão da interdisciplinaridade, você usar... outros temas, né?, questão de geografia, história, então eu acho que foi interessante”
- 3) Quando explica por que passou a atividade sobre o Enem (Anexo 10) em dupla: “Eu também coloquei essa atividade do Enem em dupla porque eu acho que, a partir do momento, como eu volto a dizer, muitas vezes, eles não têm o hábito de ler. Então, quando eles leem e trocam ideias, né?, eles conseguem avançar mais”
- 4) Quando justifica por que selecionou o gênero artigo de opinião para trabalhar em sala: “Pra mostrar a diferença da dissertação escolar, entendeu? Porque o artigo de opinião é... ela, ele vai ter que argumentar, como na redação, só que não vai se colocar. Aí eu peguei também pra... porque a redação, a produção textual, você trabalha durante o ano todo, a redação escolar”
- 5) Quando se vê escrevendo no quadro e pausa o vídeo a fim de comentar: “Outra coisa interessante é, assim, a importância do professor copiar mesmo... os tópicos pelo menos, porque eles ficam, às vezes, perdidos se a pessoa só fala”
- 6) Quando se assiste falando sobre gênero e tipo textual: “Quando eu falei essa diferença de gên/ essa diferença de gênero e tipo, é porque, assim, eu acho que isso é muito importante, isso é fundamental, vamos dizer, porque eles fazem questões do Enem. Então, eu sempre digo a eles o seguinte: ‘pessoal, quando vocês pegarem uma prova do Enem, de qualquer que seja... uma entrevista de emprego, qualquer coisa que venha... um concurso público, você deve olhar primeiro praquele gênero que tá lá se mostrando’ [...] então, assim, eles terem essa percepção de saberem diferenciar, ou melhor, ver os gêneros, os diferentes gêneros, né?, e poder ver a função que eles estão exercendo na sociedade, prática social”
- 7) Quando se vê indicando aos alunos as gramáticas de Ulisses Infante e de William Roberto Cereja e Tereza Cochar Magalhães: “Essas gramáticas, elas trabalham a questão da interação, el/ ela, ela traz muito... não fica aquela coisa só do texto, do de

você olhar e não ter um desenho, uma charge, entendeu? Não ter... é:: algo mais dinâmico. Você tem muitas tiras em quadrinhos em Cereja, eu gosto mui/ eu acho que tira em quadrinhos diverte muito, não fica aquela coisa muito monótona, né? Então tem textos de publicidade, muitos textos de publicidade, né? Vamos dizer... é:: quais são os outros mesmo, meu Deus, que tem? Tem charges, então eu gosto de trabalhar a questão lúdica porque eu acho que, como eles são muito inquietos, eles não se concentram em muita coisa, então se você mostrar um texto que não tenha a questão visual, não verbal, eles não se interessam muito [...] Mas, assim, eu aconselhei eles a comprarem uma gramática, entendeu? Eu acho que foi nessa aula que eu aconselhei, eu disse ‘ó, gente, é importante vocês terem uma gramática, agora uma gramática reflexiva’, aí eu dei como sugestão esses dois autores”

- 8) Quando questionada como as gramáticas indicadas ajudam na aprendizagem dos conteúdos: “Veja só, é: é como eu falo, eu faço um recorte. Eu ve/ eu analiso numa visão, assim, do que eu tenho, do da minha: como é que eu posso dizer assim, da minha bagagem, né? Então, assim, eu não vou trabalhar com aluno de uma idade X ou Y algo que não desperte o prazer pra ele, que não desperte a curiosidade, como Paulo Freire já dizia, assim, a questão do que vai inquietá-lo. Então, assim, eu tenho que trazer textos atrativos ((tosse)) desculpe. Eu tenho que trazer textos que mexam com a questão da idade deles... uma tira em quadrinhos, uma charge, uma coisa que... que tem a ver com a prática social, gênero, né?, que, claro, depende da função, e assim... eu acho pra não ficar muito... porque eu/eu tiro por mim, eu não gostava quando a professora levava... eu tiro por minha experiência, assim, enquanto aluna, eu odiava quando a professora levava aquelas fichas secas!”

- 9) Quando comenta sobre a atividade de ler as redações dos alunos para toda a turma e tecer comentários sobre elas:

PP: Eu acho que trabalhar assim é interessante porque você... não vai dizendo A, B ou C, mas a partir da do erro entre aspas ((fazendo o movimento das aspas com as mãos)), né?, como propiciador de aprendizagem, você consegue construir... pelo menos, assim ((rindo)) eu tento, né?, sempre... a gente sempre tenta, a palavra certa é essa na educação, a gente sempre TENTA:: construir a partir disso, mas...

P: Por que erro entre aspas?

PP: Porque, assim, não deixa de ser uma inadequação em relação à correta adequação para a gramática... eu, eu gosto sempre de dizer *erro* assim, eu não gosto de falar *erro* porque é: vamos dizer assim... eu, eu acredito que o erro, ele transforma né?, ele, o erro, que é a inadequação, a questão da gramática, el/ ele vem justamente pra desconstruir pra construir melhor, então por isso que eu, eu acho que... eu sempre uso entre aspas porque eu fico com aquele medo de... porque, na língua portuguesa, você não pode dizer “ah, isso é totalmente certo, isso é totalmente errado”. A gente tem que ver: qual é a situação adequada de interação? É adequado pra isso?

- 10) Quando questionada sobre os critérios usados para selecionar a ficha sobre gêneros e tipos (Anexo 12): “Esse material, eu... na realidade, eu... porque a gente lê, claro, mas aí eu tava vendo a questão de... eu dizia ‘meu Deus do céu, qual seria um autor que eu pudesse pegar algo mastigadinho?, assim, pra mostrar a eles os exemplos’. Eu nem

olhei em outros, eu achei em Ernani de Nicola. Eu acho ele bem, assim, detalhado, eu acho interessante, aí por isso que eu peguei, porque eu achei que ele detalhava”

- 11) P: Nessa atividade ((de revisão para a prova)), a primeira questão que você coloca é: assim “As variedades linguísticas são mais importantes que a gramática? Por quê?”. Qual era a sua expectativa de resposta dos alunos com essa questão?

PP: Eu achava que eles iriam botar que não fossem tão importantes, eu acho que... eu achava que eles iam botar que a gramática é mais importante. Sim, a minha expectativa?

P: Que eles refletissem sobre...

PP: Que eles soubessem respeitar as variações [...]

P: Tá. O que seria uma resposta certa para você nesse quesito?

PP: Essa questão de respeitar as variações linguísticas.

- 12) Quando se vê dando as instruções sobre a atividade do artigo de opinião usando o material da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro:

PP: Aqui eu tava querendo que, primeiro, eles tentassem, por si só (sic), descobrir essa questão, né? [...]

P: Mas você acha que eles elencarem, eles descobrirem essas características do gênero artigo de opinião, isso ajuda el/ isso é suficiente pra eles construírem o texto deles?

PP: Eles têm que treinarem (sic) mais.

Ressignificações atribuídas à realidade da sala de aula:

- 1) Quando justifica por que ainda não continuaram a atividade do artigo de opinião iniciada na aula 9, cujas primeiras instruções foram dadas, em forma de breves comentários, na aula 3:

PP: Nem trabalharam isso daí ((enquanto se via comentando sobre a produção do artigo de opinião para a Olimpíada de Língua Portuguesa)). Acho que não vai dar tempo, não, acho que vai ser pro terceiro... bimestre ((pauso o vídeo)).

P: [[eles começaram no primeiro bimest/...

PP: [[eles... seguinte: eles começaram no primeiro, certo?, eles é: ainda tão meio que:: não conseguiram fazer a entrevista, não sei se foi por preguiça, alguma coisa, vou até cobrar, mas a: a gente já tá com muita coisa nesse bimestre, eu, eu disse “não, minha gente, vamos jogar pro terceiro bimestre” porque eu notei que eles não tavam acompanhando... às vezes, eu corro um pouquinho [...] Porque esse segundo bimestre, Bruna, só é agora esse mês, antes do São João praticamente. Termina o quê? No início de julho, só que tem que fazer prova, um monte de coisa ainda.

- 2) Quando observa que os alunos²⁹⁵ estão muito quietos durante a explicação introdutória da atividade de produção do artigo de opinião: “Eles tão tudo, tudo calado ((rindo)) Mas isso daí, eu não tô achando um bicho de sete cabeças, não, porque os alunos do tercei/ dos terceiros anos também têm dúvidas. El/ eles não conseguem, às vezes, fragmen/ eles, na realidade, fragmentam, tu tás entendendo? Às vezes, eles ficam

²⁹⁵ Conforme comentamos anteriormente, não era nosso objetivo filmar também os alunos. No entanto, quando a professora caminhava entre a turma, procurávamos acompanhar seus movimentos com a câmara.

- ‘como é mesmo, professora?’. Parece que a cabeça viaja, não sei se é coisa de jovem, não sei que danado é, aí alguns botam fone de ouvido; outros, celular; você sabe”
- 3) Quando se vê retomando o assunto da vírgula: “Deixa eu só fazer um parêntese aqui. Veja só, é: você poderia até tá questionando assim, não sei, você pode até pensar ‘ah, por que não deu continuidade na aula passada’, né? Essa questão, ‘por que começou vírgula, parou e depois começou em outra aula?’. Porque é aquilo que digo, veja só, é: colégios particulares, eles colocam a aula só disso, aula só daquilo, aula só daquilo. Aqui a gente tenta o quê? A gente tenta é: se virar nos trinta, a realidade é essa. É um professor pra três, vamos dizer assim, uma disciplina só, mas três eixos, né?, mais fundamentais [...] e outra coisa, aquela última aula minha é muito corrida, então não dá pra... como se diz, ‘meu nome é Enéias’, aí...”
- 4) P: É: antes de você começar essa explicação, aí você pergunta, né? “Quem lembra a diferença entre gênero e tipo?”, e os alunos num...
 PP: Se alguém sabia.
 P: É. E ninguém respondeu nada. A que você atribui essa dificuldade deles com esse assunto especificamente?
 PP: Olhe, veja só... Eu acho... que... na cabeça deles... el/ eles ficam muito, assim, na superfície mais pra narração e descrição. Eu acho que é a falta de leitura mesmo. É a falta de per/ de perceber, é aquilo que eu volto a dizer, a questão da, de estudar fragmenta/ de forma fragmentada.
 P: Mhm.
 PP: Né? Eu não sei explicar direito assim. Não sei se é uma questão cognitiva, de fazer... a: questão das pontes, de chegar pra um... de observar é: “ó, a gente tá estudando”, vamos supor, “professora, eu tô estudando a literatura dessa época tal”, aí não... talvez não faça a ponte com o professor de História, entendesse? Essa, essa falta de percepção de, de ampliar. Eu acredito que... é uma questão meio difícil. Eu acho que eles, como eu falo aqui, a questão da falta de leitura. Então eu não posso ficar exigindo demais que eles escrevam. Claro que tudo é prática, né? Mas, assim, pra eles escreverem melhor, eles têm que ler mais.
- 5) P: E você fala aí da importância da função do gênero, toda hora você tá reforçando isso nessa aula, mas você acha que ficou clara pra eles a diferença de função e estrutura?
 PP: A... a: em parte sim, mas não pra todos. Porque muitos ficaram dispersos, talvez num fosse... um assunto que eles quisessem...
- 6) Quando se assiste perguntando se os alunos lembram do texto *Circuito fechado*, de Ricardo Ramos, lido em sala quando trabalhavam coesão: “Agora é interessante, posso? ((perguntando se podia parar o vídeo)). É interessante, Bruna, porque eles não se lembram de muita coisa. A gente fica tentando retomar... Se você perguntar a eles, isso é incrível, é em toda sala, se você terminar o bimestre e você disser ‘minha gente, o bimestre passado o que é que a gente viu?’, eles não vão lembrar de muita coisa, a não ser que eles leiam no caderno, e se copiaram! Se não fotografaram... porque essa idade é muito complicada”
- 7) Quando comenta sobre a necessidade de o ensino acompanhar a evolução tecnológica (logo após ser perguntada sobre a contribuição das gramáticas, ou seja: puxa esse

assunto mesmo sem muito *link* com o anterior): “Muita coisa mudou no ensino. Tem coisa que ficou muito parada, né? A escola, às vezes, não acompanha a evolução da tecnologia. A gente, por exemplo, tinha vinte *data shows*, e só tá com um ou dois, foram quebrando, não tinha verba, essa coisa, pra consertar. Então, desde o final de 2003, a gente tinha novos, e nunca foram consertados, né? Então, assim, fica complicado o trabalho da gente, fica no gogó o tempo todo... escrevendo, poxa! O aluno, ele cansa também, aí o professor tem que tá inovando, fazendo um jogo, fazendo alguma coisa, trazendo... enfim, não é fácil, não, ou seja, é um malabarismo”

- 8) Quando reflete sobre um costume seu de sempre estar perguntando aos alunos e vê, no vídeo, que eles não estavam respondendo: “Aí, às vezes, fica aquela aula um pouco cansativa porque eles não participam. Eles estão acostumados àquela coisa mecânica... só copiar”
- 9) Quando se vê falando da importância da reescrita: “Outra coisa, por exemplo, a gente fala em reescrita, eu, eu juro que eu pergunto a mim, a mim mesma ‘será que todos entenderam o que significa a palavra *reescrita*?’”. Não é menosprezando o conhecimento, não, mas é porque, assim, é como se fosse uma dispersão, sabe? Eles não... muitas vezes, eles não param pra refletir sobre o que a gente fala”
- 10) Quando questionada se o trabalho da reescrita tem dado resultados satisfatórios: “Eu pedi, na realidade, eu pedi só UMA redação até agora. Não posso lhe dizer das... até porque eu vou pedir mais. Mas, assim, só fazem, Bruna, os meninos que estão interessados. Se... você vê... uma sala com 36 alunos, se eu recebi 10 ou 12 redações foi muito, um terço”
- 11) P: Veja que aqui você coloca questões ideológicas, né?, se o jornal vai aceitar ou não se/ seu artigo de opinião. Enquanto você coloca isso pro aluno, ele já, el/ ele já responde com questão estrutural “não, ele vai olhar se minha redação... se tá tudo certo, não sei o quê”, né? Você tá falando de questão ideológica, de prática social e tudo, e ele, ele respondeu com questão de estrutura do texto dele. A que que você atribui esse...

PP: [Essa resposta do aluno?

P: [essa resposta dele?

PP: Eu acho que ele fica, às vezes, limitado, né?, a essa questão só estrutural e não... não aprofunda muito [...] porque eles são segundo ano, né? Um aluno de terceiro, não que esse não seja um assunto que deva ser trabalhado, mas, assim, eu acho que eles ainda estão um pouco verdinhos, porque é o primeiro bimestre...

Ressignificações atribuídas ao planejamento:

- 1) Quando explica por que a avaliação de aprendizagem foi individual e as outras atividades avaliativas foram em dupla (a charge, o exercício do Enem) ou em grupo (o trabalho sobre variação linguística): “Porque no Siepe, o: o sistema da gente do Estado, eles pedem bastante pra que a última atividade seja individual. Eu, por mim, eu faria em dupla até porque eu tinha menos provas pra corrigir, mas eles pedem in-di-vi-du-al”

- 2) Quando justifica por que escolheu trabalhar o gênero artigo de opinião usando o material da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro: “porque é uma cobrança”

Ressignificação atribuída ao atendimento da perspectiva sociointeracionista:

- 1) Quando se assiste perguntando aos alunos se a receita tem outra função, a não ser instruir, ensinar a fazer a comida (no vídeo: “se você pega uma receita e entrega pra sua vizinha, o que é que você vai tá fazendo pra ela?”): “Olha aí, tá vendo? Eu sempre pego exemplo da prática social”.

Ressignificações atribuídas à avaliação da própria prática docente:

- 1) Quando comenta sobre o fato de a língua não ser só gramática: “Eu já tive vários alunos que disseram: ‘ó, professora, depois que eu apren/’, não é sendo convencida nem nada, não, mas assim, ‘depois que eu comecei a estudar com a senhora, eu percebi que... que português não é uma matéria tão chata’. Por quê? Porque eu derivo a questão da literatura, porque eu acho que a literatura, ela ajuda muito. Porque é o seguinte, eu parto do pressuposto que o aluno, ele não vai poder escrever bem se ele não consegue ler direitinho, ampliar o vocabulário dele. Então, assim, eu acho que muitas vezes o ensino de Língua Portuguesa, ele começa de trás pra frente. Muitas vezes, as pessoas pedem pra o aluno escrever primeiro, tás entendendo? E não pesquisar, e não ser crítico, e não ler mais, não estudar mais”
- 2) Quando se vê perguntando aos alunos sobre o que achavam do título da redação que estava lendo: “Só fazendo um parêntese, assim, você observa que eu sempre procuro estimular o aluno ‘por que você fez isso, por que não fez aquilo, por que não sei o quê?’. Porque eles já são muito caladões”
- 3) Quando questionada por que usou a estratégia de corrigir logo a palavra *liderantes* para *lideranças* enquanto lia a redação de um aluno: “Eu acho que eu me, me, como é que eu digo?, avancei, né? Fiquei muito ansiosa pra dizer logo. Deveria esperar mais. Mas é porque, Bruna, deixa eu te explicar uma coisa, é: às vezes fica muito cansativo, a gente sempre pergunta, e eles não respondem. Então, assim, eu não tô dizendo que não tá... eu posso, com certeza ter errado aí, isso sem sombras de dúvida, eu sou, tem que ser humilde pra reconhecer, mas, assim, às vezes fica cansativo porque eles não participam [...] porque não é fácil o tempo todo você tá tendo uma... é: utilizando uma metodologia construtivista, entendeu? A questão do sociointeracionismo, a questão da interação não é fácil”
- 4) Quando se vê falando da importância da reescrita: “Observe aqui que isso a gente estuda na faculdade, né?, na especialização e nas coisas assim... então a gente tenta botar em prática na sala de aula, mas a realidade é diferente. Muit/ é: quer dizer, depende do professor que tenta botar em prática porque tem muito professor que acha mais cômodo ‘ah, eu dei uma olhada na redação, tô nem aí, o aluno não vai fazer uma reescrita, problema dele’, um exemplo, né? Então, assim, o processo da reescrita é um processo muito interessante, até Marcuschi coloca bem... né?”
- 5) Quando se vê pedindo para os alunos estudarem para a prova: “Eu sou chata, viu? Eu fico cobrando... mas tem que ser, né?”
- 6) Quando se vê lembrando as atividades já feitas com os alunos: “Outra coisa, não sei se você percebeu, eu sempre gosto de faz/ de recapitular a aula [...] sempre que eu

tenho a oportunidade ‘ó, gente, o que é que a gente aprendeu, o que é que a gente pode construir?’, essa coisa toda”

- 7) Quando explica como costuma trabalhar a reescrita das redações dos alunos:

PP: Eu faço o seguinte, pego o caderno, faço uma... um rascunho, um rascunho não, desculpa, eu risco de vermelho...

P: Apontando o que exatamente?

PP: Concordância, título, parágrafo, é:: se tem introdução, desenvolvimento e conclusão, né?, a questão da quantidade de linhas, tudo que tá...

APÊNDICE 3

OUTRAS RESSIGNIFICAÇÕES OCORRIDAS NA TERCEIRA SESSÃO DE AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES COM A PROFESSORA PÂMELA

Ressignificações atribuídas às necessidades de aprendizagem:

- 1) Quando questionada por que falou em uma situação de venda de chuteira quando tratava de um artigo de opinião que os alunos teriam que escrever sobre o tema *O lugar onde eu vivo*: “Eu falei da chuteira porque era mais a ver, era mais próximo da realidade dos alunos, assim, que gostam muito de futebol [...] eu falei até, assim, de chamar a atenção pra o público-alvo A, B ou C [...] de tentar convencer, a questão da persuasão”
- 2) Quando assiste os alunos socializando as descobertas que fizeram após ler artigos de opinião do material da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro: “Veja só, interessante que aí eu pedi pra eles verem... aí você pode tá perguntando a mim ‘e o que é que tem a ver aqueles temas diferentes da Olimpíada de Língua Portuguesa para o que é: realmente que eles têm que fazer?’. Só que aqueles temas, eles já vieram prontos, já vieram engessados, a maioria, a questão do *bullying*, dos excessos no uso do celular... então ali era mais pra eles terem uma noção, modelos já prontos, não é, pra eles é: vamos dizer assim, se aprofundarem e até pra descobrirem as características pra eles montarem a própria, né?, no caso, o próprio artigo de opinião”
- 3) Quando comenta que a função do gênero é importante, mas a estrutura também: “A função, ela é importantíssima, mas tem que unir o útil ao agradável. Porque veja só, tudo bem, eu descobro que isso é importante dentro da sociedade, tá, beleza, mas como é que eu vou construir isso que é bom, é importante dentro da sociedade? [...] Então eu acho que, a partir do momento que eles descobrem as características do artigo de opinião, fica mais próximo de eles construírem um. Agora lógico que eles sabendo que aquele artigo tem uma função assim, assim e assado [...] agora tem que existir as características, elas fazem parte, né? [...] é algo que tem que ser cobrado. A gente sabe que quando a gente estuda na part/ a questão científica, a gente tem que seguir um artigo, as normas da revista levam a gente a seguir pá, pá, pá, pá”
- 4) Quando reflete sobre o motivo de usar pouco o LD adotado pela escola: “Mas o fato de eu não ter pego esses livros ((apontando para o vídeo pausado na cena em que ela falava que os alunos deveriam levá-los para casa para estudar para a prova)) foi porque, assim, às vezes, o aluno, ele acha que é muita coisa, muita informação. Ele, às vezes, não faz uma atividade, vamos supor, até o décimo quesito, ele quer fazer só um ou outro quesito. Aí eu prefiro, às vezes, trabalhar, vamos dizer assim, com o material que eu já vinha trabalhando e eu sei que dá resultado. Tu tá entendendo? Não que o livro não seja bom, não. O livro, ele é bom. Agora não é tão bom quanto o de Cereja, e aí eu tenho muita coisa xerocada de Cereja e tenho também as coleções [...] Então, não adianta, às vezes, a gente colocar algo que eles não têm alcance. Eu não tô dizendo que eles não têm alcance em tudo, mas tem alguns temas, alguns assuntos que eu prefiro trabalhar mais com fichas, entendeu?”

- 5) Quando explica que usa o LD, mas não o segue à risca: “A gente vai adaptando às necessidades dos alunos, o que eles, o que eles têm mais curiosidade. É aquela velha história que a gente vê, como é que você vai dar um texto a um aluno se não tem o perfil daquele/ daquela faixa etária, né? A gente discute muito isso em várias reuniões [...] O aluno, ele quer objetividade, principalmente o alunado de pleno século XXI, ele/ eles não têm muita paciência, então se você ficar explicando demais, aprofundando demais... tem que ser uma coisa mais direta”
- 6) Quando se assiste passando a atividade de resolução da ficha *Para escrever com adequação*, sobre a palavra *coisa* (Anexo 13), em dupla: “Você observou, né?, que eu gosto muito de trabalhar em dupla ou em trio, né?, que é justamente essa interação social pra eles aprenderem mais. Se eu pudesse, eu fazia prova em dupla ((rindo)), mas não pode”
- 7) Quando se assiste trabalhando com uma tirinha de Mafalda: “Eu gosto muito de trabalhar com tiras porque eu acho que não fica tão cansativo pra eles, porque às vezes o assunto já é chato, em alguns momentos, aí quando você bota uma tira, você dá aquela quebra pra eles prestarem mais atenção”
- 8) Quando explica por que não faz prova apenas com questões fechadas: “Eu não faço ((prova com)) questão toda fechada não, Bruna, mesmo que eu tenha mais trabalho de corrigir. Porque, assim, eu acho que:: [...] eles têm que quebrar a cabeça mesmo pra tentar desenrolar isso porque lá fora, eu sempre digo a eles ‘ó, vocês aqui tão protegidos pelos muros da escola, mas lá fora vocês não vão se deparar com essa realidade, então vocês têm que pensar, têm que redigir, têm que coloc/ ser crítico mesmo e procurar se esforçar pra pelo menos colocar uma palavra-chave’, é o mínimo que eles têm que fazer”
- 9) Quando se assiste corrigindo a prova (Anexo 14), especificamente a questão 1, que perguntava sobre as características do gênero charge: “Eu perguntei, pedi pra ele deixar aberta, no caso, a questão foi aberta, mas eles tinham produzido antes a charge. Então, é aquilo que eu sempre mostro a você, eu primeiro deixo que eles pratiquem pra depois eles construírem, vamos dizer assim, eles desconstroem pra construir melhor [...] então eu queria saber será que realmente, quando ele construiu a charge, ele soube quais foram os gêne/ os, as, as características? Porque, quando ele constrói individual, ele pode até pensar, né? Ou então, ficar com dúvida, eu não sei. Quando ele, a partir do momento que faz em dupla ou em trio, ele começa a trocar ideias com o colega. O colega diz ‘ó, isso... é melhor assim ou assado’, entendesse?”
- 10) Quando se assiste explicando/revisando algumas figuras de linguagem presentes nas alternativas da questão 5 da prova (Anexo 14): “De repente eu faço uma pausa, né? De repente, essa questão da necessidade, muitas vezes a gente planeja uma aula, né? A questão também... até porque o planejamento, ele é flexível, então você planeja uma aula, você quer daquele jeitinho, mas a necessidade da turma é perguntar outra coisa. Aí, de repente, você tem que parar o que você tá dando, ver o que eles querem, entendeu? Não fugir demais nem de menos”

Ressignificações atribuídas à realidade da sala de aula:

- 1) Quando se assiste dizendo que iria trabalhar o gênero entrevista no segundo bimestre: “Aí já pulou pro terceiro, deu tempo não”
- 2) Quando se assiste esclarecendo sobre o uso da entrevista na comunidade para levantar dados que pudessem enriquecer o artigo de opinião a ser escrito e vê os alunos um pouco perdidos: “Porque eles são muitos novinhos, os de segundo ano, até os de terceiro, às vezes, ficam ‘hã, hã, hã?’, né? Porque isso, às vezes, é um pouco longe pra eles”
- 3) Quando se assiste comentando sobre o conteúdo (o uso excessivo do celular) de um dos artigos de opinião lidos no material da Olimpíada de Língua Portuguesa: “Eu acho que eu tava falando desse texto aí porque eu tava justamente querendo mostrar que, quando eles usam os celulares ((para buscar alguma informação na internet)), eles encontram tudo prontinho, né? E aí eles acham que... muitas vezes, o estudo, ele é fragmentado, por exemplo, eles não fazem uma ponte, se eu tô dando um momento histórico aqui na literatura, o professor de História pode até tá dando a mesma coisa, mas eles não fazem esse *link*, aí fica bem mais difícil”
- 4) Quando comenta que costuma escrever alguns resumos no quadro para os alunos copiarem: “Porque eu sei que, se eu disser assim ‘da página tanto a tanto’, eu sei que eles não vão... eles não vão pesquisar tão aprofundado que deveriam, deveriam! Mas, assim, eu sei que não vai funcionar isso”
- 5) Quando se assiste chamando a atenção dos alunos para entrarem quietos na sala após terem saído para ir buscar livros na coordenação: “Porque isso atrapalha muito! Eles são inquietos. Observe, Bruna, que não é fácil, não, dar aula [...] você percebe isso depois, se olhando no vídeo, assim, porque é muita falta de concentração, eles não vêm pra frente, aí fica metade da sala ali... é complicado! Vixe! Uma ginástica... por isso que a voz da gente fica...”
- 6) Quando questionada a que ela atribuía a dificuldade de um aluno em compreender a diferença entre sentido figurado e sentido literal: “Acho que é falta de leitura mesmo”
- 7) Quando questionada se concordava com a fala de Irandé Antunes “o que mais os alunos sabem é gramática, mas, por terem medo de infringir suas regras, o que falta é eles avançarem no texto” (reproduzida por ela em sala de aula), levando em conta a realidade de seus alunos: “Não... não. Assim, eu não concordo 100%, não. Eu acho que muita coisa... é: muita coisa fica a desejar. Eu digo isso com prioridade (sic) porque... vou voltar à questão da redação. Eu peguei, já fui professora dos primeiros, segundos e terceiros anos, fora os meninos do ensino fundamental, mas muitas vezes [...] uma redação de um aluno de terceiro ano não necessariamente é mais eficiente do que uma de primeiro ou segundo porque depende do nível de leitura daquele aluno [...] além da falta de leitura, eu acredito que falta mais essa questão de eles treinarem mais e avançarem mais”
- 8) Quando se assiste segurando o LD dos alunos e dizendo-lhes que o levassem para casa para estudar: “Só que eles não levam, poucos, você conta nos dedos... porque eles... tá com essa coisa arraigada da internet [...] por isso que a gente já cria aquela estante ali. Porque o momento de trabalhar o livro dentro da sala de aula ou da ficha ou o que for, ele é importante por quê? Porque o aluno, ele tem essa dificuldade, parece que ele

trava, ele fica naquela preguiça... enfim, é muito complicado. Veja, quase ninguém pegou esse livro aí”

- 9) Quando questionada o que esperava que os alunos demonstrassem nas questões abertas da prova: “Que eles consigam, é: se fazer entender, que seja o mais claro possível, né? Mas tem uns que se embananam, tem uns que, às vezes... né nem a questão só ortográfica, não entende o comando da questão o comando estando claro [...] então, assim, tem muito essa questão da dificuldade deles entenderem. Eu não sei se é uma questão cognitiva, eu não sei se é uma questão de ler rápido demais como devem fazer na internet, não sei como é... não sei explicar, mas, assim, isso não é só o segundo ano”
- 10) Quando se assiste explicando o que é antonímia enquanto corrige a prova e pausa o vídeo para comentar: “Então, por exemplo, antonímia se... a questão do antônimo, então, muitas vezes, eles não param pra pensar ‘poxa’ e não perguntam ‘professora, antonímia é a mesma coisa de antônimo?’. Então, assim, eles não têm essa curiosidade de achar... porque eles podiam perguntar isso na prova, quando eu entreguei, eles ficam calados, né?, quietos, e aí eles tentam responder por eles mesmos. Claro que eu não iria dar uma resposta que comprometesse a questão, mas, assim, eles ficam muito, vamo dizer assim, naquela coisa mecânica, sabe? Não têm aquela curiosidade de buscar, de questionar... alguns, né?”
- 11) Quando solicitada a avaliar a própria reação ao exclamar “Graças a Deus, Fulana. Salve uma!”, durante a correção da prova, diante da afirmação de uma aluna dizendo que finalmente havia entendido uma questão: “((rindo)) Não, veja só, na realidade, eu fico feliz por ela ter entendido, mas ao mesmo tempo fico achando que eles deviam perguntar mais [...] ter a curiosidade. Eu acho que o que falta, o que falta nesses alunos é a curiosidade, como Paulo Freire já dizia, né?, inquieta, que move, que busca, então aquela questão da busca. Porque, às vezes, eles ficam esperando aquela coisa pronta, né?, cair do céu, aquela coisa toda. Muitas vezes, copiar o trabalho do outro, enfim”

Ressignificações atribuídas ao planejamento:

- 1) Quando explica por que decidiu usar o material da Olimpíada de Língua Portuguesa para trabalhar o gênero artigo de opinião, e não artigos publicados em revistas ou jornais, por exemplo: “Ah, vou lhe dizer, a Olimpíada de Língua Portuguesa... porque é uma cobrança. Mas depois eu fui ver que a gente podia... eles prorrogaram”
- 2) Quando fala do uso do livro didático: “É de suma importância, eu acho que é um direcionamento. Agora lembrando bastante que a gente, como eu volto a dizer, a gente não tem como seguir uma sequência, vamos dizer assim, exatamente como é aquilo que eles pedem, porque, por exemplo, tem assuntos que você pode dar antes ou depois, a ordem dos fatores não altera o produto; mas tem assunto não, que é uma sequência”
- 3) Quando explica por que tomou a decisão de corrigir a prova antes de devolvê-la aos alunos: “Não, é porque, assim, eu faltava botar no Siepe as notas, aí eu fiquei com medo que eles alterassem alguma coisa ((na prova))”
- 4) Quando reflete sobre o próprio planejamento: “Até porque, só pra deixar você ciente, no momento agora a gente tá trabalhando os descritores do Saepe. Então vem uma pessoa da Secretaria de Educação, traz várias... e aí a gente aplica na sala de aula... Por

isso que eu tô dizendo a você, tem mil coisas e tem que dar conta de tudo, a estatística que eles querem, aí ao mesmo tempo tem as questões do Enem que eu faço, então, enfim, as avaliações externas. Então, assim, a gente não fica só... a cobrança é grande, a gente não fica só no conteúdo programático, a gente tem que fugir um pouco prum Enem, prum Saepe, que é o que eles vão pedir, entendesse?”

Ressignificações atribuídas à avaliação da própria prática docente:

- 1) Quando se assiste conversando com um grupo que estava socializando as descobertas acerca do artigo de opinião: “Você observe que eu lanço sempre perguntas a eles pra ver se eles, né?, a questão de manter o foco”
- 2) Quando reflete sobre como costuma fazer as suas provas: “Eu não boto muitos textos não. Eu faç/ eu, geralmente, Bruna, eu, eu, como é que eu faço minha prova? Eu boto questões fáceis, medianas e difíceis. Porque eu quero ver qual é aquele grupo de aluno que consegue responder as difíceis... entendesse? Pra fazer um, tipo um levantamento estatístico [...] Agora 50% da minha prova é aberta. Geralmente, as minhas provas, eu faço muito a cara das minhas aulas, eu não vou buscar uma coisa muito diferente do que eu dei até por quê? Porque a prova não deve ser um... deve ser um momento de reflexão e, assim, eu quero saber se eles prestaram atenção nas aulas”
- 3) Quando se assiste corrigindo a prova: “Eu vou dizer, viu? Tem muita gente que trabalha em escola pública que não faz o que eu faço, não, nem a metade. Eu não tô querendo ser convencida, não. Mas, assim... até porque assim, eu me esforço, eu, eu, eu num... já trabalhei em escola particular, já trabalhei no Exponente, no Eminente, e no Saber Viver, mas, assim, a mesma aula que eu dou lá eu dou aqui, eu acho que eles precisam disso”

APÊNDICE 4

OUTRAS RESSIGNIFICAÇÕES OCORRIDAS NA QUARTA SESSÃO DE AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES COM A PROFESSORA PÂMELA

Ressignificações atribuídas às necessidades de aprendizagem:

- 1) Quando questionada sobre quais eram os objetivos de levar os alunos à biblioteca: “Primeiro que o objetivo é sempre o melhor possível em termos de, assim, leitura pra eles tentarem já entrar no clima. Porque na sala de aula você vê que eles ficam muito dispersos, a acústica é péssima da:: né?, da sala de aula. Aí eles vão se sentir mais leitores, vamos dizer assim [...] E eu tô levando muito, toda quarta agora eu tô indo com eles à tarde, porque, como temos três aulas, a segunda aula, a quarta e a quinta, então fica muito cansativo pra eles”
- 2) Quando questionada se mudou de ideia com relação à obrigatoriedade do questionário antes da produção do artigo de opinião, já que, em uma aula anterior a que estávamos assistindo, ela havia dito que eles o fariam apenas se quisessem enriquecer o artigo: “Porque é o seguinte, quando a gente sistematiza, o aluno, ele fica mais, vamos dizer assim, preocupado em atingir aquele objetivo. Quando eu deixo solto, eles fazem de qualquer jeito [...] então, se a gente não enumerar o que a gente quer, o objetivo que a gente quer, eles ficam soltos. Aí eu tinha dado como sugestão seis ou sete questões, só que é: sim, exatamente, fazer com o vizinho, com alguém da redondeza sobre algum tema, né?, que eu até... eu acho que eu tinha escrito no quadro, só que aí eu disse ‘pera aí, se eles, com três, quatro, eles vão ter dificuldade, imagine com seis ou sete!’. Mas a minha ideia é que eles fizessem com algumas perguntas e tornar esse questionário obrigatório porque eles iam ter um direcionamento”

Ressignificações atribuídas à realidade da sala de aula:

- 1) Quando explica por que, durante a correção coletiva da questão 6 da prova (Anexo 14), não pediu a justificativa do emprego correto da vírgula aos alunos e já foi, ela mesma, justificando: “É porque, às vezes, dá uma agonia ((rindo)) porque, às vezes, eles não, não... eles não respondem porque eles não lembram. Vamos supor, eles ficam não digo apáticos, mas, assim, eles ficam... eles não lembram. Eu acho que eles estudam pra prova decorando [...] ele não estuda pra vida [...] o negócio deles é nota. Quando você faz a atividade, eles ‘professora, vale quantos pontos? É pra nota?’, não sei quê. Então, assim, eu acho que eles ficam muito, muito limitados a essa questão... eles não pensam que isso pode ser/ servir pra vida futura, pra um concurso, alguma coisa”
- 2) Quando questionada a que ela atribuía o fato de os alunos terem demonstrado maior dificuldade na tipologia argumentativa em relação aos outros tipos textuais enquanto corrigia a questão 8 da prova (Anexo 14): “Veja só, eu acredito que seja porque é: de quinta a oitava série, muitas vezes, trabalham com aquela repetição. Quinta série você vê narrativo, aí vê um pouco de descritivo... aí, na sexta série... então fica aquela repetição do quinto, do sexto ano ao nono ano, né?, quinta a oitava série. Aí quando chega no ensino médio, que só são três anos, eu acredito que, assim, eles, eles têm um

pouco de dificuldade [...] Então, assim, é: essa questão de eles perceberem essa, esse fator da argumentação, muitas vezes, é complicado, até porque, quando a gente vai fazer uma pergunta pra eles, eles... não tô dizendo que é generalizado, né?, bem pontual, assim, quer dizer, existe a maioria que tem dificuldade eu acredito pelo fato de não serem leitores críticos, né?, não terem o costume de, de, vamos dizer assim, de ter, de ver essa perspectiva de assistirem a jornais, né?, que possam perceber/ muitas vezes, eles leem, mas não sabem interpretar, aquela história do letra/ baixo letramento, né?, a gente sabe que tem muito a ver com isso”

- 3) Quando explica por que resolveu fazer uma prova de recuperação no primeiro bimestre: “Teoricamente, não é pra se ter essa recuperação só da prova. A recuperação, ela é est/ ela é chamada de RP, recuperação paralela, ela é pra ser feita durante os, as atividades em dupla ou em trio. Mas aí, como é: as notas deles não estavam tão boas nas anteriores, né?, aí eu resolvi, por conta própria, fazer essa recuperação ((tosse)). Tanto é que eu falei pra eles, eu disse ‘ó, minha gente, próximo bimestre não vai ter mais, não vai ter mais assim, vai ter durante o pro-cés-so, e na prova não’. Essa recuperação, ela não precisa existir em prova não, tanto é que lá no Siepe não tem o quadradinho pra dizer RP, recuperação paralela. O RP, ele vem para as três ou cinco atividades anteriores”

Ressignificações atribuídas à avaliação da própria prática docente:

- 1) Quando comenta sobre a prova: “Não é um texto longo. Eu não gosto de trabalhar com quantidade, eu gosto de trabalhar com qualidade. Então, assim, às vezes, tem professores que ‘ah, porque eu fiz um texto imenso’, até porque o Enem já cansa, né? A gente sabe que muitas vezes ali é uma maratona”
- 2) Quando reflete sobre as avaliações externas (Saepe, SSA, Enem, Pisa): “Então, assim, eu acho que ainda tem que melhorar muito essa questão de trabalhar a leitura dentro da sala de aula, né? Eu acho que os professores... EU acredito que os professores ainda ficam muito presos à gramática, né? Você pode observar... não sei se essa é a sua perspectiva, quer dizer, sua, sua avaliação, não sei, mas você percebeu que a gente leu muito, a gente debateu muito, a gente não ficou tão preso à gramática, não foi? Foram muitas aulas, de... de, vamos dizer assim, não só de literatu/ de interpretação de texto mesmo, de ‘ah, por que é que um texto tá assim, e não tá assado?’, então muito de reflexão, né? Tem muit/ eu acredito que tem muitos professores que trabalham muito gramática, aí fica aquele, aquela lacuna, entendeu? Acho que é importante trabalhar bem, assim, fazer com que o aluno, ele analise, ele, ele, ele tenha essa perspectiva de saber o que ele tá lendo, porque se fosse perguntado naquele texto aquilo, o que é não... o que é que tava só na superfície não, o que é que tava por trás, nas entrelinhas, eles fazerem inferências, hipóteses, subentendidos. Eu acho que tem que ser mais aprofundado”

APÊNDICE 5

OUTRAS RESSIGNIFICAÇÕES OCORRIDAS NA PRIMEIRA SESSÃO DE AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES COM O PROFESSOR NICOLAS

Ressignificações atribuídas às necessidades de aprendizagem:

- 1) Quando comenta por que fez a pergunta sobre a diferença entre enunciado e enunciação: “Quando eu fiz essa pergunta, é porque, em outros momentos, a gente tinha já feito a: algumas distinções desse tipo, então, quando eu coloco, é pra eles refrescarem a memória mesmo, né? Então, é: Agora, às vezes, eles precisam, como diria Machado de Assis, né?, você precisa vencer, fazer com que as coisas sejam compreendidas, à força da repetição, né? Então, você vai batendo na mesma tecla pra que aquilo vá se reforçando”
- 2) Quando se assiste usando a etimologia para que os alunos cheguem ao significado da palavra *topos* e pausa o vídeo para comentar: “Uma coisa importante aí é, é: eles perceberem a: família das palavras, né? Então, a... em alguns momentos, por exemplo, eles não sabem o que significa uma palavra, então em al/ várias vezes, eu digo ‘olha, quebre a palavra, quebre a palavra e tente encontrar famílias’, né? Então... pronto, aí o caso de *topos*, né? Esse... o, o *top* aí, que se:: que é recorrente, quais são as palavras da língua que vão sendo formadas com esse radical? Aí eles vão encontrando e vão percebendo essa familiaridade. Eles po/ isso faz com que, num texto um pouco mais hermético, eles possam inferir sentidos já numa primeira leitura como a gente faz na... infere pel/ pelo contexto, né? Pelo tudo que tá ali, a gente entende mais ou menos o que aquela palavra quer dizer até mesmo sem conhecê-la. Então, essa, esse, essa estratégia é pra eles perceberem que, diante das palavras, você pode quebrar as palavras pra que... pra fazer inferências sobre elas. Então, é:: como é que se diz, isso daí é uma estra/ uma certa estratégia metalinguística mesmo, mas pra eles ampliarem a, a forma de ação diante da linguagem”
- 3) Quando se assiste falando de futebol para explicar a dialética: “Isso daí, é:: essa questão do futebol, como é algo que tá muito, mesmo pras meninas, porque as meninas ainda não... as do terceiro ano, elas não têm tanta frequência em futebol como os meninos, os meninos tão mais ligados, mas mesmo elas têm, elas tão muito atentas, já curtem e tal. Então, é aquela estratégia de, a partir do conhecido, chegar ao desconhecido, sabe? Eles funcionam assim [...] Então, como eu tô trazendo essa temática dos *topoi*, né?, que poderia ser uma coisa abstrata pra eles, isso vai ficando mais concreto com algo que tá no dia a dia deles, que é o próprio futebol [...] E é aquela é estratégia do texto, né? A estratégia do texto é, é um pouco isso, é a retomada e a progressão, né? Você retoma pelo, pra o que conhece e progride pra acrescentar, né? [...] E a poesia funciona assim, a poesia, ela pega dois elementos totalmente distantes e os aproxima a partir de uma metáfora surpreendente, e você passa a conhecer as duas coisas melhor, né? Então, sempre que há a possibilidade de trazer algo muito concreto ou muito cotidiano deles pra ilustrar alguma coisa que pra eles pode ficar abstrato, eu lanço mão disso”

- 4) Quando questionado sobre a estratégia de usar o nome dos alunos nos exemplos: “Não, é porque é:: isso tem um efeito. Quando você usa os nomes, aquele alu/ às vezes, o aluno nem tá tão atento, mas, quando você usa o nome, é ele que tá ali, ‘opa, o que é que tá acontecendo?’. E, quando não é o seu nome, é o do colega e o:: aquele colega que não está sendo citado quer saber o que é que vai acontecer discursivamente com aquele que tá sendo. Então, tem é um pouco de jogo pra:: é: uma estratégia fática, né? É pra trazê-los mesmo pra eles ficarem cada vez mais atentos e não perderem o fio da atenção. E tem também a coisa da:: além disso, a própria brincadeira com eles aproxima, brincar com eles, claro, sempre de maneira respeitosa, mas, assim, brincar com eles faz com que a: afetividade esteja circulando ali naquele ambiente”
- 5) Quando comenta por que julgou importante chamar a atenção para o fato de Górgias ter visto beleza no texto retórico: “Eu acho importante fazer esse, essa observação é: porque, assim, alguns deles, por exemplo, é: ‘mas, eles não tinham percebido isso?’, né? Porque eles já tão tão habituados a:: ao texto em prosa poder ser um texto de uma beleza é: singular que acham que aquilo ali, podem achar que essa reflexão, esse dar-se conta é uma coisa banal. Aí acho importante dizer ‘olha, HOJE pra gente é até uma coisa comum, mas pra eles não’ pra eles se darem conta da importância da: desse cara, daquelas pessoas que tavam refletindo sobre a linguagem naquele momento, entende? Os traços de genialidade, percepção, de, de olhar aguçado, né?, de esforço pra perceber isso”
- 6) Quando questionado como selecionou os textos de Górgias e Pe. Antônio Vieira para levar para a sala e quais eram os objetivos visados: “Bom, o de Górgias o objetivo era... bom, já que estamos falando de retórica antiga, né?, era mostrar como essa retórica antiga, como ela funcionava na prática, né?, em texto mesmo... a coisa material, né? E como aquela beleza que tava prometida, porque uma coisa é eu dizer ‘não, era muito bonito’, outra coisa é eles perceberem como realmente era bonito a partir do texto em si. Então, é: é trazer o texto pra o centro do debate, pra essa exposição. E: e a outra é: é o texto de Vieira, eu escolhi porque Vieira é: ao meu ver, é o caso mais pronunciado de retórica bem desenvolvida, retórica quase no sentido clássico do termo mesmo. Então, Vieira é o nosso grande retor, Vieira: quando você vai, por exemplo, pega os dicionários e você vai pegar frases que são frases lapidares, aquelas, aqueles aforismos, né? Aquelas frases cortantes e expressivas daquelas pedras de toque, em boa medida são de Vieira porque Vieira foi esse, esse, esse: que teve o cuidado até porque ele tinha consciência, ele diz isso no *Sermão da sexagésima*, né? Consciência de que é preciso ter consciência da linguagem, de como você vai usar a linguagem, de como você vai expor seu discurso, aquilo é uma aula! [...] Então, esse sujeito que tem essa compreensão, que tem essa preocupação com a linguagem tem que tá presente numa aula como essa, né? Então tá lá o Górgias, que também foi um grande retor e eu vou exemplificar a retórica antiga a partir de um texto antigo, né?, ainda que traduzido e modernizado, enfim. E vou trazer um, um muito mais próximo de nós, não é?, que é próximo temporalmente e próximo espacialmente e que, ao mesmo tempo, é o: imperador da língua portuguesa pra dizer como Fernando Pessoa”
- 7) Quando questionado sobre a decisão de projetar o *Sermão da sexagésima* e não projetar o texto de Górgias: “O de Górgias eu num, num planejei porque era um texto

mais curto e eles podiam perceber pela aten/ pela escuta, porque tem isso também, né? Eles têm a: essa competência desenvolver a, a: na oralidade, a escuta atenta, então isso dá pra fazer e o texto é curto. No texto de Vieira, é: o texto, ele é bem mais longo e aí a escuta atenta, sim, ela vai ser desenvolvida, mas é importante que eles tenham a visão também” ((na continuidade, Nicolas esclarece que, apesar de o *data show* ter falhado, ele decidiu ler o *Sermão da sexagésima* por entender que o momento pedagógico era oportuno. Essa passagem está analisada no exemplo 7 das ressignificações atribuídas à realidade da sala de aula))

- 8) Quando questionado por que considerou importante estudar estratégias argumentativas (a partir dos textos de Górgias e Vieira) com seus alunos: “Uma... uma razão é pra eles se darem conta de que, muitas vezes, quando você desmembra ((a tese em argumentos)), não é, como se costuma dizer, ‘enchecção de linguiça’. Isso é estratégia retórica, né? E:: e você pode é: uma, um determinado tema, ele pode ser, você pode dizer com duas frases e você pode dizer com oito páginas, né? Eles perceberem a flexibilidade da linguagem pra isso e que isso é antigo, isso eles já perceberam há muito tempo. A outra é porque é:: eles não só vão utilizar pra vida inteira essa necessidade de desmembrar, você às vezes tem, tem pouco a dizer, mas nesse pouco, do limão fazer uma limonada, né?, desse pouco você extrai o máximo possível que a: aquele pouco pode dar sem incorrer em repetição estéril, sem incorrer em raciocínio circular. Não! Sempre tendo um raciocínio em espiral, ou seja, eu gosto dessa imagem ((fazendo o movimento espiralar com as mãos)) porque tem, é: o espiral você passa pelo mesmo ponto só que deslocado, dizendo outra coisa, aparentemente o mesmo, mas dizendo já acrescentando outra coisa sempre é:: alongando o seu campo de: o seu campo discursivo. E outr/ além deles usarem isso pra vida de uma maneira geral, em uma reunião de condomínio eles vão precisar fazer isso, né? Você tem uma coisinha a dizer, mas você tem que desenvolver isso muito bem pra: até por credibilidade, às vezes uma fala muito, muito pontual, objetiva, do ponto de vista lógico, é a melhor, mas do ponto de vista retórico não: o, né? Então, é: isso é importante. A outra é que: tem algo mais imediato que eles precisam pra um, um exame que ele for fazer daqui a pouco tempo, às vezes ele não tem muita ideia sobre aquele tema que eles estão discorrendo, mas a parti/ aquele pouco, ele pode até partir dessa estratégia da () e do desmembramento e eles podem criar uma redação muito bem feita. Então, tem, tem vários objetivos aí”
- 9) Quando assiste à cena em que os alunos pedem para ele “pular” a parte em latim enquanto lia um trecho de *O sermão da sexagésima*: “Aí eu disse ‘não, não pode pular, isso é estratégia argumentativa’ [...] A gente tem que parar de pensar que a língua é só instrumental, ‘ah, isso pode sair’, NÃO! Tudo que... se tá ali presente é porque tem uma função. Então eles perderem essa visão instrumental e passarem a ver a língua, a: o discurso como uma espessura, por que eu tô usando o latim? [...] pra eles se darem conta, não, não posso pular o latim. Vieira colocou o latim ali não foi somente como um ornamento, porque tem... é ornamento também, mas é: a norma retórica, norma retórica [...] não é só penduricalho discursivo, mas tem uma função persuasiva fortíssima, o latim como a língua da igreja... e erudição, né?”

Ressignificações atribuídas à realidade da sala de aula:

- 1) Quando questionado se achava difícil trabalhar com turmas do 3º ano: “Rapaz, é: nunca tive dificuldade, não. Mas com esses dois terceiros anos, eu tava comentando isso com alguns colegas. Antes de eu sair pra o doutorado, eu tinha pego quatro terceiros anos aqui no Colégio, né? Tinha trabalhado com terceiros anos já em outras escolas, mas nunca tive problemas com terceiros anos aqui no Colégio, eles sempre respondiam bem, é: as aulas sempre tavam, é: cheias apesar de ter um histórico de evasão aqui, evasão eu digo, as aulas tão acontecendo, e eles tão ali no quiosque, né? Mas, graças a Deus, nas minhas turmas, sempre eles tavam presentes. Então, eles também estão presentes, essas turmas de hoje, só que, do ponto de vista espiritual, aqueles de lá ((fazendo um gesto de apontar para trás)) estavam mais. E aí eu comecei a me perguntar o que é que tava acontecendo, né? E tem a variável aí das, das novas tecnologias [...] redes sociais e tudo isso, é: a forma de interagir, já... Eu lembro que meus alunos de 2008, 2009, eles tinham uma efervescência maior entre eles. Hoje eles têm uma, uma relação meio de plástico, que a gente sabe é uma espécie de amostra da sociedade de hoje. E:: e tem outra coisa, que é a seguinte: o, o professor tá dando aula, eles têm a possibilidade ‘não, depois eu vejo no YouTube alguma coisa, depois eu vejo na internet’. Não é nada declarado, mas eu tenho sondado, né?, eu tenho percebido isso tanto entre eles quanto entre colegas () Então, eu acho que esses elementos acabaram mudando e, e eles forçam a gente a pensar outra forma. Não tô dizendo que ‘ah, a culpa é deles’. Não, é um contexto que muda e a gente tem que pensar a nossa posição dentro desse novo contexto. Agora isso força a gente a ter uma imaginação maior, a ter uma percepção um pouco mais aguçada, tudo isso. Que tem sido um pouco mais difícil, tem. Porque você tem que se adaptar, você tem que pensar um pouco mais pedagogicamente, mas isso é ótimo porque é um desafio [...] no oitavo ano, o que você propõe, eles tão topando com alegria; no terceiro ano, eles até topam, mas a tensão vai eliminando a alegria. Você percebe que eles não têm mais ess/ isso é deles mesmo. Por exemplo, eu peguei essa turma no primeiro ano, eles tinham um entusiasmo que esse desespero pra dar conta por causa de demandas externas, esse desespero vai simplesmente minando toda possibilidade de alegria desinteressada que eles possam ter”
- 2) Quando se assiste no vídeo questionando a toda a turma sobre a diferença entre enunciado e enunciação e percebe os alunos calados, por isso os chama nominalmente: PN: Aí é um caso clássico que, em outras circunstâncias ((sem a câmara)), eles arriscariam uma resposta. Mas isso foi logo no começo, né?
P: Foi. Foi a primeira aula que eu gravei.
PN: Então, eles estavam com-ple-ta-mente travados. Eles, eles não iam é: arriscar como eles arriscariam em condições normais de temperatura e pressão, né? [...] essa turma é extremamente participativa. Então, quando isso começou a acontecer, eu “o que é que tá havendo?”, depois que eu me dei conta de, da possibilidade dessa variável ((da filmagem)).
- 3) Quando explica em que momentos recorre à estratégia de chamar nominalmente os alunos para responder a alguma questão: “Eu recorro a essa estratégia, é: porque, em alguns momentos, se você joga a palavra no ar pra alguém pegar, a palavra cai.

Ninguém se, ninguém pula pra pegar a palavra, né? Então se você:: diz ‘alguém sa/ alguém sabe dizer?’, pouca gente vai, vai se arriscar, agora se você direciona, aí sim, aí pode haver o retorno. Depende muito da turma”

- 4) Quando se assiste falando de Helena de Troia e pausa o vídeo para comentar: “Sempre que eu posso, eu: é:: faço com que eles percebam, é, uso esse, essa situação didática pra eles terem uma, uma percepção empática com a:: com relação à sociedade. Então, por exemplo, ‘olha, como sempre, a mulher é culpada’, porque a gente tem muitos alunos machistas... muito! Machistas, é: a gente, de uma certa maneira, de uma maneira geral, a gente já é, né?, porque a gente herda muita coisa. Mas eles são/ muitos são ao extremo, assim, não se dão nem conta que é preciso mudar a configuração [...] Muitos não têm ((consciência)), e pior: não querem ter”²⁹⁶
- 5) Quando se assiste perguntando qual o nome técnico para *senso comum* e um aluno responde *doxa*, pausa para comentar: “Duas coisas, é: uma, como é bom você trabalhar com esses alunos porque eles têm um repertório já. Então, você lan/ é isso, você lança porque sabe que eles podem dar o retorno. Então, essa percepção do que é *doxa* e *episteme*, em outros contextos você não poderia lançar pra eles e... ou usar de outras estratégias, isso é uma coisa; a outra” ((a seguir, Nicolas comenta que prefere quando os alunos falam mais do que ele. Essa passagem está analisada no exemplo 6 de ressignificações atribuídas à avaliação da própria prática docente))
- 6) Quando se assiste tentando usar o *data show* para mostrar um trecho de *O sermão da sexagésima*, de Pe. Antônio Vieira: “Esses momentos, eu acho sempre tensos, de usar a tecnologia, ele é muito tenso porque quase nunca funciona. Isso é: tem sido matéria de discussão aqui na escola, como isso aqui ((apontando o *data show* da sala onde estávamos)), que é um recurso pedagógico, tem dificultado”
- 7) Quando explica por que decidiu ler o texto de Vieira após ser questionado sobre a decisão de projetar o *Sermão da sexagésima* e não projetar o texto de Górgias: “((após o trecho analisado no exemplo 7 de ressignificações atribuídas às necessidades de aprendizagem, Nicolas afirma)) mas, infelizmente, ((o *data show*)) não funcionou, né? Ainda assim, decidi ler. Decidi ler porque sei que eles têm uma disponibilidade, né? Eles é: se dispõem, sim, a ouvir o máximo possível e porque eu não queria perder o texto de Vieira. O texto de Vieira... e, e também, a meu ver, eu acho que ali é o, o... se você coloca em outra aula, você perde a temperatura... Sabe? Ele tem que tá ali, naquele momento, aquele é, aquele é o momento ótimo. Se você retoma na aula seguinte, já passou o momento”
- 8) Quando analisa a situação em que a sua palavra estava “caindo no chão”, conforme analisado no exemplo 7 de ressignificações atribuídas à avaliação da própria prática docente: “e aí, quando eu direcionava ((a palavra aos alunos)), aí aos poucos isso foi diminuindo, mas quando eu direcionava não vinha do jeito como eu tinha previsto, então aí eu mesmo fazia...”

²⁹⁶ Esse exemplo também poderia ser classificado como de ressignificação atribuída à avaliação da própria prática docente (“sempre que eu posso, eu faço”) ou às necessidades de aprendizagem (“uso essa situação didática pra eles terem uma percepção empática com relação à sociedade”). No entanto, consideramos que o professor Nicolas justifica sua atitude por conta do machismo da maioria dos alunos e dá ênfase a isso na argumentação. Dessa forma, optamos pela classificação desse exemplo como ressignificação atribuída à realidade da sala de aula, mais especificamente ao perfil de muitos de seus alunos.

Ressignificação atribuída ao atendimento da perspectiva sociointeracionista

- 1) Quando questionado por que decidiu recorrer à retórica para tratar de gêneros em uma turma do EM: “Aí é por uma que/ uma questão de consciência histórica mesmo. Pra eles não acharem que essas coisas foram descobertas ontem. Eles perceberem que essa, esse anseio por, essa sede do ser humano pelo funcionamento da linguagem é desde que o ser humano existe, né? E, de uma forma mais sistemática, isso já tem 25 séculos. Então o ser humano, a linguagem é tão importante, ela é tão é: essencial na nossa vida que a gente vem refletindo sobre ela já há:: dois milênios, né? Então pra eles perce/ Por isso, uma ((indicando o número um com a mão)) pra eles não acharem, tomarem consciência histórica e não acharem que ‘ah, a gente tá, então a gente tá discutindo isso há um século’. Não, a gente tá discutindo isso há 25 séculos, né? E a outra ((indicando o número dois com a mão)) pra eles perceberem que a gente tá discutindo isso há 25 séculos porque a linguagem é formativa, ela é constitutiva do ser humano [...] ela é elemento, ela é um tecido indispensável para o homem como, como indivíduo, como ser existente, mas também como ser social”

Ressignificações atribuídas à avaliação da própria prática docente

- 1) Quando questionado como costuma dividir suas aulas em relação aos eixos de ensino: “O:: a literatura, ela entra... veja só, em alguns momentos, eu posso até não atingir esse objetivo, mas o: a minha ideia é sempre de trabalhar é: com tipos diferentes de textos e tal e gêneros diferentes e... eles vão, por exemplo, a gente vai falar um pouco sobre a descrição. Primeiramente, o que é uma descrição? Quando alguém vai fazer uma descrição, tá querendo fazer o quê? Tá querendo fazer o que comigo? Ou o que você tá fazendo com a língua quando você faz uma descrição? Por que se faz uma descrição, qual a finalidade? E aí, é: por exemplo, a literatura, ela pode entr/ como mais um eixo, né?, pode entrar de uma maneira muito viva ((mostrando como alguns autores suspendem o tempo da narrativa para descrever algo, o que é um “diferencial da linguagem literária”)) [...] Agora, é: do ponto de vista de programa, né?, a coisa mais estrutural, mais programática, a gente tá trabalhando *Os sertões*, a gente trabalhou aquelas tipologias, né?, as tipologias básicas. Agora, na, na, no debate, na apresentação que eles fizeram, eles puderam trabalhar a descrição, ver qual é a função da descrição, por que é: como é que o Euclides argumentava e se, quais era os principais argumentos, quais eram as falácias, as falácias da ciência, as falácias do determinismo. Então, eles é: a gente trabalhou aquilo com vários gêneros textuais, mas, quando entra de uma maneira mais estrutural na literatura, isso, a ideia é que isso entre de maneira muito natural, que eles percebam que aquilo ali tá completamente encaixado, a gente pode, pode... até porque aquilo ali é trabalhado de maneira que a gente use na nossa atividade linguística como um todo e o texto literário, como uma atividade linguística, não vai ser diferente, né? [...] Nada num texto é gratuito. Então, a ideia é de integrar e aí, a partir disso, é:: sempre fazer produções também, né? Então, por exemplo, eles tão trabalhando *O cortiço*, tem as produções orais, né? Eles próprios argumentando o tempo inteiro tentando desconstruir o: a: alguns pensamentos que porventura estejam distorcidos, é: favorecendo outros, mas é: agora mesmo eles tão

trabalhando a produção, por acaso, redação escolar, né?, que é o gênero que a gente tá trabalhando agora com mais ênfase e que eles puderam utilizar a percepção da falsa ciência d’Os *sertões* pra justificar a ideia de diversidade, que é o tema que eles tão trabalhando. Então, sempre que possível, integrar [...] Então, é: em alguns, pra alguns tópicos dá pra fazer isso de maneira mais articulada e mais suave, mais homogênea, né? Em outros, há arestas que precisam ser aparadas, você tem uma, uma certa desarticulação, mas você tenta diminuir essa desarticulação da melhor maneira possível. Às vezes, não, não é possível fazer isso, não é? Mas a gente tenta”

- 2) Quando questionado se a estratégia de fazer uma comparação da dialética grega com um jogo de futebol atual havia sido planejada: “Não, isso foi... isso é: engraçado, a estratégia diacrônica, sim, tava planejada, mas a comparação foi um *insight*, né? Então, você vai falando, daqui a pouco vem aquele *insight* ((estala os dedos)), puts, então vou usar!”
- 3) Quando comenta sobre como costuma fazer seus planos de aula: “((eu coloco em forma de)) tópicos, é, tópicos, né? O que já foi trabalhado, o que já foi debatido, é: coloco os temas que a gente vai trabalhar, algumas comparações que eu posso fazer, algumas estratégias, né? É: que textos eu, eu... a sequência, né? Então, a sequên/ isso daí é importante. Então, eu vou trabalhar iss/ três textos na, na, na aula, por exemplo, três ou quatro, então eu procuro organizar antes a sequência, qual a sequência mais racional, mais produtiva, então essas coisas eu vou... e alguns comentários... e outros, eles, esses comentários tão ali, mas outros vão aparecendo... a gente funciona assim, né? Então, você tá falando e ‘eita, isso daqui dá pra usar!’, lança mão; se dá pra usar, lança”
- 4) Quando voltamos a assistir ao vídeo após a afirmação dele sobre o *insight* da comparação “dialética grega x jogo de futebol atual”, e ele pausa para comentar: “Agora, engraçado, isso foi um *insight*, mas, depois do *insight*, aí o que foi que eu fiz? É: eu tenho anotado, aí eu já registro tanto esse como o do *smartphone* ((ao comparar as sugestões de palavras que os celulares dão quando começamos a digitar com o eixo paradigmático de Saussure)) pra usar em outras aulas [...] Aí já incorpora ao seu repertório. Aquilo é um *insight*, é meio que obra do acaso ((fazendo o gesto das aspas com as mãos)) (), mas passa a ser de fato planejado, aquilo entra na, no seu, na sua estratégia prévia [...] O importante é não perder também, ir guardando, porque a gente acha que memória dá conta, não dá coisa nenhuma, guarda! Eu lembro ‘eita, isso aqui é interessante’, aí eu registro dentro daquela temática, né?, da, da própria, dos programas, tal assunto, aí eu registro lá, isso aqui pode ser usado”
- 5) Quando reflete sobre o machismo de muitos de seus alunos: “Aí, sempre que eu posso, ‘olha, isso daqui’, não só em relação ao feminismo, em relação a:: relação com a diversidade de uma maneira geral. Por exemplo, eles tiveram... foi linda uma apresentação que eles fizeram sobre a: a união homoafetiva e tal, na quadrilha e tudo isso. Mas alguns não:: não viram com bons olhos. Então, essas pequenas alfinetadas pra eles se darem conta, sabe? Porque é: uma aula de língua pode muita coisa! Né? Então pode... pequenas coisas podem ser trampolim para uma reflexão mais ampla ainda que pontual”

- 6) Quando reflete sobre o repertório dos alunos e o retorno positivo que costumam dar a suas provocações: “((continuação da fala reproduzida no exemplo 5 de ressignificações atribuídas à realidade de sala de aula)) é: eu gostaria muito de, eu tava um pouco desconfortável porque eu gosto de fa/ eu gosto que eles falem mais do que eu. Eu acho que o professor, ele, em certa medida, é até um pouquinho de entrevistador. Quando um entrevistador começa a falar mais que o entrevistado, tem alguma coisa errada, né? Então, é: eu gosto que eles participem mais, mas é: como a palavra não tava vindo, aí eu comecei a ficar um pouco mais expositivo, mas é: eu gosto muito, por exemplo, quando eles vão encontrando os conceitos, e você vai lançando as perguntas de maneira provocativa, sugestiva, e eles vão construindo. A meu ver, isso é muito próximo do ideal [...] Veja, não é que a exposição não seja um recurso... a exposição pode até ser... tem aulas que têm que ser expositivas, mas eu acho que tem que haver uma dosagem boa entre aquilo que você fala, o professor falando como centro do discurso, e ele fazendo com que a palavra circule pra ele ser uma espécie de mediador daquelas, né? Vou dar um nome, ele é meio que um contrarregra, vai distribuindo as palavras”
- 7) Quando questionado em que momentos costuma fazer um resumo teórico do que já foi visto (no caso, um resgate histórico sobre gêneros) e se pedir que os alunos tentassem fazer isso não seria outra estratégia: “É, a:: posso fazer... jogar isso pro aluno e talvez seja até: o mais interessante, né?, fazer... é uma estratégia mnemônica, né?, você deu aquela aula, você joga e vai recuperando aquela aula. A minha preocupação era só essa, né?, que a palavra, ela tava caindo no chão, né? e: ((o raciocínio de Nicolas continua quando justifica que ele mesmo fez um resumo porque os alunos não estavam respondendo, talvez por estarem tímidos com a filmagem, conforme analisamos no exemplo 08 de ressignificações atribuídas à realidade da sala de aula)) mas nem sempre eu faço iss/ veja, engraçado ver isso agora porque dá uma consciência, mas não é sempre que eu faço isso também, que eu faço esse resumo, não. Mas o resumo é uma coisa boa, né? [...] acaba sendo um elemento de confirmação, é pedagógico [...] eles, no caso a plateia se dá conta de que aquilo ali, é: eles aprenderam alguma coisa, você trazer aquilo que já falou, reforçar, faz com que eles, reconhecendo aquilo, de novo aquilo ali, eles percebam que algo ficou, né? Eles aprenderam”

APÊNDICE 6

OUTRAS RESSIGNIFICAÇÕES OCORRIDAS NA SEGUNDA SESSÃO DE AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES COM O PROFESSOR NICOLAS

Ressignificações atribuídas às necessidades de aprendizagem:

- 1) Quando se assiste falando da língua enquanto ação: “Eu acho importante chamar a atenção disso pra eles [...] pra eles perceberem como a língua, ela é uma coisa. Ela não é esse elemento transparente que... que a gente acaba tendo essa sensação porque usa de maneira quase que automática, mas tem um, um, tem essa espessura, e eles precisam ter essa consciência e saber que a língua vai, é:: dependendo do que eles escolham, né?, as palavras que eles escolham, as expressões que eles escolham, os locais, isso pode ter consequências, isso já é uma ação, então uma ação vai trazer reações automáticas”
- 2) Quando questionado em que momentos costuma recorrer ao quadro na sala de aula: “O quadro, é engraçado, porque ele:: quando alguns conceitos-chave é: aparecem, eu acho que o quadro é um instrumento fundamental porque é o aspecto visual, né?, quando se coloca no quadro, o aluno passa a ter não somente a memória auditiva do que foi trabalhado em sala de aula, mas a memória visual também acaba sendo um coadjuvante nesse processo de aprendizagem. Então, o quadro é: passa a ser um instrumento essencial [...] tópicos e: como se fossem estrelas num céu escuro, então aquelas estrelas vão te nortear. Então, o quadro, eu acho que ele tem essa função. Ele não pode ser, é: a meu ver também, né?, ele não pode ser sobrecarregado demais porque ele passa a ser redundante, mas eu acho que ele não pode ser esquecido porque ele é um material didático que ajuda a fixar”
- 3) Quando se assiste anotando no quadro o nome do livro *Quando dizer é fazer*, de John Austin, e pausa o vídeo para comentar: “Por exemplo, a: estão incluídos nesses pontos-chave que eu tava dizendo ((que costuma anotar no quadro)) nomes de obras. Eles podem ir lá por curiosidade, né?, buscar. Então, você dá assim, você dá umas certas referências ‘ó, isso aqui se você quiser’. E: muitos alunos são curiosos [...] Então, assim, você dá as referências, você ACHA que aquilo ali num tem importância, muitos alunos vão lá buscar o livro depois por curiosidade, se aquilo ali interessa a eles”
- 4) Quando se assiste falando de entimema para os alunos: “A Lógica Formal que você se referiu. Porque... isso é importante porque eles, eles... a gente usa a Lógica Formal e nem se dá conta o tempo todo, então: eu digo é: ‘pronto, se você sair, se você agir dessa forma, isso vai quebrar’. Isso é um argumento lógico com três premi/ co:m duas premissas e uma conclusão, só que uma tá implícita, e a gente argumenta semp/ porque o risco aí também é o seguinte, é eles acharem, como a gente trabalhou com um certo, com uma certa ênfase com Lógica Formal, é achar que a argumentação é: só é correta se tiver as duas premissas mais a conclusão, né? E aí é é:: eu acho importante mostrar o modelo clássico, o modelo reflexivo, e como aquilo é usado de fato, né?, a gente usa isso como entimema, uma sempre fica implícita”
- 5) P: Aqui você tá pedindo pra ELES darem um exemplo, né? ((de entimema))

PN: É.

P: É uma forma de... checar o aprendizado...

PN: Checar também, né? E... bom, de início fazer com que eles efetivamente, eles participem de maneira mais ativa da própria aula, né? E também tem a a: checagem do aprendizado, né? E: além da checagem, quando esse assunto, eles estão enunciando, eles estão é: recapitulando e, e se propondo a, a falar aquilo, isso colabora pra: a fixação. E tem outra... quando eles falam, porque vários deles também têm uma, uma certa, um certo travamento na hora de expor aquilo que não tá muito seguro, eles procuram não, não, não falar e, no entanto, a vida precisa desse, dessas situações de risco, que a gente vai falar sem ter muita segurança se aquilo tá correto ((na continuidade, Nicolas apresenta outra razão, desta vez relacionada à filmagem, como analisado no exemplo 2 de ressignificações atribuídas à realidade de sala de aula))

- 6) Quando se assiste novamente pedindo exemplos aos alunos, nesse caso de gêneros que passaram a existir por conta das necessidades sociais: “De novo ((quando se escuta pedindo exemplos)). Outra coisa, é: quando eu pergunto a eles, é: eu procuro fazer com que o cérebro deles funcione de outra maneira, men/ de maneira menos, é:: confortável e seja mais atípica, eles raciocinem um pouco mais de fato. Porque é muito ruim, a gente acha que tá... que tá: aprendendo muito bem quando tá só recebendo, no entanto, é ne/ nessa interação de recepção e devolução que a aprendizagem, ela se catalisa, né? [...] Quando a gente tá produzindo aquela aprendizagem, ela potencializa de maneira assustadora. Então, eu tô falando, eles tão recebendo, eu digo ‘exemplo’. Então, eles vão ter que pegar aquele conceito e tentar encontrar na vida, é:: prática deles o que eles percebem, como eles percebem a língua agindo daquela forma. Quando você consegue fazer isso... é: se você erra como aluno, no momento que aquilo é corrigido, aquilo marca. E se você acerta, aquilo marca também e ainda eleva a sua autoestima. Então, eu acho importante jogar pra eles”
- 7) Quando explica que, no segundo semestre, os alunos vão trabalhar o gênero entrevista oral para gerar dados para um debate regrado: “Isso pra mim é: é muito, muito importante porque me parece que é assim que funciona na vida real mesmo, né? As coisas não são separadinhas, então você usa um gênero, você lança mão de um gênero pra criar outro porque as necessidades são diferentes, as ações são diferentes, pedem coisas diferentes, mas que tão ali... uma... das necessidades da outra”
- 8) Quando explica que não costuma dar muita ênfase à nomenclatura durante o desenvolvimento da argumentação sobre a falta de lembrança dos alunos da VL diacrônica, analisada no exemplo 3 de ressignificações atribuídas à realidade da sala de aula: “Porque a nomenclatura, do meu ponto de vista, é algo completamente secundário, né? Aquilo ali é um instrumento que você pode, é o que eu digo, né?, é só um instru/ é só instrumentação, instrumentalização, mas é: não saber o que é uma variação/ o nome *variação diacrônica* não impede que eles tenham consciência da mudança linguística, como não impede a: variação diastrática, não impede que eles tenham consciência de, de uma série de fenômenos da Sociolinguística. O que importa é que eles saibam, e sabem, que: que a língua, ela não, não é uniforme, ela não se reduz à gramática normativa, tudo isso, todo esse debate [...] ((estende o raciocínio ao exemplo do adjunto adnominal, como mostrado na continuidade do mesmo exemplo

- 3)): o que importa é eles distinguirem as, as funções e as, as pro/ a:: as produções de sentido quando um adjunto adnominal é usado e quando um complemento nominal é usado, perceberem que há diferenças de usos e funções, né?, ainda que a forma seja a mesma. Então, isso é importante, agora a classificação...”
- 9) Quando questionado por que levou os *slides* sobre gêneros e tipos (Anexo 18) depois de ter trabalhado o assunto: “Só como efeito de revisão... E: e, agora, se eu não me engano, Bruna, é: tem a questão da revisão e tem a questão dos textos. Nesses *slides*, os textos aparecem²⁹⁷, não é? Porque tem isso, é: a gente, é:: ia trabalhar como revisão, mas os textos [...] os textos, é: como os textos iam aparecer... porque a gente não podia imprimir ((explica que prefere trabalhar com o texto impresso, conforme analisado no exemplo 4 de ressignificações atribuídas à avaliação da própria prática docente)), mas é:: teve a demanda, né?, de uma das alunas, mas o/ primeiro tem a questão da revisão, depois tem a questão que é nos *slides* que vão aparecer os textos”
- 10) Quando fala de algumas aulas que dava no Laguinho da UFPE e é questionado em que momentos costuma levá-los a outros ambientes diferentes da sala de aula: ((primeiro explica que atualmente não costuma mais levar os alunos para o Laguinho por conta dos frequentes assaltos na UFPE. Depois, quando questionado se havia alguma situação pedagógica ou algum conteúdo que fossem mais propícios para isso, responde)) “Tinha. Eu trabalhava muito, por exemplo, quando eu percebia que a turma tava muito:: é: tensa por alguma razão, alguma sobrecarga, a gente ia pra outro ambiente que eles poderiam... até o caráter da novidade fazia com que o interesse fosse potencializado. E tinha temas, por exemplo, quando a gente trabalhava o Arcadismo, né? A gente ia trabalhar no Laguinho porque o Laguinho é: tinha tudo a ver com toda a temática árcade que ia ser trabalhada, né? [...] Hoje não, hoje não porque tem arrastões e tudo isso, não vou colocar os alunos nessa situação, não”
- 11) Quando questionado em que critérios se baseia para decidir o que deve e o que não deve ensinar de Linguística no EM após assistirmos a um trecho em que ele comenta que há diferenças entre gênero discursivo e textual, mas que não é o caso de estudá-las: “É. Quando:: quando o assunto passa a entrar numa abstração teórica é: maior, aí eu acho que já entra no nível da () universidade, né? Quando aquilo não tem uma, um, um caráter mais de uma funcionalidade práti/ pra vida prática deles saindo de um terceiro ano, por exemplo. O que é, o que é que eles vão lev/ quais são os elementos que eu posso levar pra eles pra que eles levem pro resto da vida, né? Quando entra numa abstração é: de caráter muit/ e muitas vezes, de uma controvérsia que não tá resolvida nem na academia, não faz muito sentido levar pro ensino médio, não é?”
- 12) Quando se assiste falando que os tipos textuais são identificados por marcas linguísticas e pausa o vídeo a fim de comentar: “Aí veja, aí tem uma intenção um pouquinho diferente, qual a minha intenção quando eu trago isso? É:: SOBRETUDO, a demanda externa que eles vão: sofrer, que é o Enem, que é o SSA, que é uma... essa:: ambiguidade que a gente procura ter no Colégio de Aplicação, a gente trabalha com o que a gente acredita, pra que aquilo realmente serve? Pra que aquela disciplina

²⁹⁷ O professor Nicolas, após exibir esses *slides*, de caráter mais teórico, projetou alguns textos para analisar com seus alunos. Por isso, a versão enviada por ele para mim e presente no Anexo 18 não contém textos. Eles vão aparecer depois nos Anexos 22, 24, 25 e 26.

serve? E, ao mesmo tempo, tem uma responsabilidade, a gente tem que dar a eles elementos pra que eles possam responder aos exames a que, que eles vão se submeter [...] Então, esse momento aí, a ênfase maior, não somente, mas a ênfase maior é pra eles se instrumentalizarem pra o Enem”

- 13) P: Aí você... é: não sei se você prestou atenção, mas tem um momento que você fala que chegou na parte em que geralmente eles têm mais dúvida ((as marcas linguísticas dos tipos textuais)), você já adiantou que é por conta do Enem, mas, assim, você não tinha... nessa sequência didática feito nenhum exercício ainda pra:: pra sondar que isso era uma coisa que eles tinham dúvida, então, assim, de onde é que você tira que esse é um tópico que eles teriam mais dificuldade?

PN: Mhm. É:: esses, esses materiais que eu seleciono, né?, muitas vezes a gente interage por... por Facebook, isso é uma coisa que não aparece.

P: É.

PN: Então, a gente interage por Facebook. Então, muitos deles colocam é: “professor, ...”, até importante colocar isso, “a gente tá na... não tá compreendendo muito bem”, a gente tem o nosso grupo, né? Então, “ah, tá bom, então eu vou trabalhar isso em sala de aula”.

P: Mhm. Então, no caso, esses *slides* já tinham sido enviados antes?

PN: O: os *slides* eu envio alguns, mas a maioria eu envio depois, mas tópicos que preciso, que a gente já trabalhou... então, a gente tá trabalhando variação linguística, tá trabalhando é: como é que se diz?, os, a pragmática e tal, coisas que já foram trabalhadas em outras situações. Então, eles lá fazendo as revisões deles, dizem “ah, professor, isso aqui a gente num, num entendeu muito bem e tal”, isso existe e a gente retoma. E outra coisa é:: tem esse elemento mais prático de você verificar que de fato eles têm essa dúvida e, às vezes, as dúvidas, eu sei que eles têm por causa de perguntas que eu faço no decorrer das aulas e que eles não respondem ou respondem com uma certa insegurança.

Ressignificações atribuídas à realidade da sala de aula:

- 1) Quando reflete sobre o uso de conceitos filosóficos com seus alunos: “É curioso isso, você perguntou ((o motivo de julgar coerente fazer reflexões sobre Linguística, Lógica Formal, Retórica e Filosofia no EM)), porque desperta uma outra reflexão, eles estão é: por incrível que pareça, muito mais disponíveis para a reflexão filosófica em cert/ em vários momentos do que nós. Porque a gente a gente meio que normaliza já uma série de coisas nem causam espanto, e eles têm esse espanto muito vivo ainda, essa curiosidade viva. Então, essa curiosidade filosófica, ela tem que ser estimulada, né?”
- 2) Quando explica outra razão (como analisado no exemplo 5 de resignificações atribuídas às necessidades de aprendizagem) para pedir que os alunos deem exemplo do que estava explicando, neste caso o entimema: “E tem um outro elemento aí que é: aí é bem circunstancial, é aquilo que gente já falou, como eles, eles tavam mais bloqueados por causa do vídeo ((apontando para o computador onde o vídeo estava sendo exibido)), então era importante também que eu jogasse a bola pra eles, né?, pra que... é: destravasse”

- 3) Quando questionado a que ele atribuía a falta de lembrança dos alunos da variação linguística diacrônica: “É, muitas vezes eles têm difi/ aí é a: relação com a nomenclatura, assim, eles não lembram da: da nomenclatu/ porque é uma coisa que também a gente não procura jogar muita ênfase ((a seguir, explica por que a nomenclatura deve ser secundária, conforme analisado no exemplo 8 de ressignificações atribuídas às necessidades de aprendizagem)). Agora é:: às vezes, eles esquecem dos nomes, como esquecem, por exemplo, às vezes não conseguem associar o que é um adjunto adnominal, diferenciar de um complemento nominal, né? Então, se você for fazer esse tipo de debate em sala de aula, muitos vão ter dificuldade, mas o que importa não é isso na verdade ((explica que é mais importante saber as diferenças de usos e funções dessas duas classes, como analisado no mesmo exemplo 8)) [...] Agora, se a gente pode trazer a, a nomenclatura como uma espécie de: elemento que dê suporte conceitual, sim. Mas como isso não é enfatizado, sabe, Bruna, então eu atribuo muito a isso”
- 4) Quando ouve um aluno respondendo perfeitamente a um questionamento seu sobre qual a relação entre a Retórica e gêneros e tipos: “Duas coisas aí. Uma é um aluno respondendo na, na mesma sintonia. A outra é: outros alunos não estão é: ativamente respondendo, mas eles são, eles são também... eles sabem é:: lutar muito pelos direitos deles. Não tenha dúvidas que se eles estivessem desconfortáveis com o nível, eles iriam, iriam dizer ‘professor, a gente não tá acompanhando, o senhor vai ter que reformular aí’, né? Então, eles são... vocês acompanharam, quando vocês tavam no estágio, vocês acompanharam alguns conselhos e vocês viam que eles não tinham o menor problema em, em falar de lacunas de professores e:: porque isso se aprende aqui na escola também, os professores já sabem que é assim que funciona, também não tem constrangimento, não tem nada disso, né?, pelo menos não deve ter e geralmente não tem”
- 5) Quando se assiste dizendo que todo ato de linguagem é uma intervenção no outro e provocando uma aluna com um “oi, Fulana”, pausa o vídeo para comentar: “Isso eu fiz uma pra mostrar como aquilo atua na prática, né? E a outra pra mexer com essa aluna, que é uma das alunas mais... é: ela, essa, sim, chega a ser apática na sala de aula, isso é tema de conselho e tudo mais, então tem essa, essa dupla intencionalidade aí, uma é: dar o exemplo e a outra é mexer com a própria aluna”
- 6) Quando critica alguns professores que já passaram pelo CAP e que se recusavam a atender a demandas externas voltadas a exames vestibulares: “Por que a gente não pode juntar as duas coisas? ((o que os professores acreditam, ou seja, o projeto do CAP, e demandas externas)) E outra coisa: os meninos, eles se sentem inseguros, eles precisam desse... eles precisam se sentir preparados, eles estariam, mas precisam ter uma:: maior clareza porque eles são adolescentes, eles não têm o grau de maturidade que a gente tem pra entender que aquilo que tá sendo veiculado vai dar suporte pra eles, eles precisam ter uma coisa mais palpável ‘ah, isso aqui é do Enem; ah, isso aqui cai; ah, eu tô... é: instrumentalizado pra responder aquilo’. Isso é importante”
- 7) Quando se assiste perguntando se os alunos conhecem a obra *Cidades invisíveis*, de Italo Calvino, e pausa o vídeo para comentar: “Por que eu pergunto isso? É:: muitas vezes, esses livros não entram na, na nossa lista, mas esses alunos, eles têm muita

leitura é: por conta própria [...] eles, às vezes, vão ((atrás dos livros)) sem que a gente toque nas obras, fale nas obras, mas eles vão... isso é uma coisa que é: é bom desmistificar, o aluno do Colégio de Aplicação, ele não é necessariamente um aluno de nível socioeconômico superior em geral/ várias sondagens são feitas todo ano, a gente faz essa sondagem e a gente percebe que isso é um mito. O que existe é que são, pra usar a nomenclatura de Bourdieu, né?, eles têm um capital cultural diferenciado, por quê? Muitos deles têm contato com bibliotecas, no próprio ambiente da universidade que eles circulam, eles têm acesso a: qualquer prédio da universidade; os pais, muitas vezes, são pais com capital cultural forte, muitos são filhos de professores. Então, eles transitam por esse ambiente de cultura, então, várias vezes, eles propõem [...] e aí: eles também nos dão possibilidades imensas de crescer o tempo todo porque eles trazem isso/ é: referências que a gente nunca ouviu falar, né?, pela contemporaneidade, porque eles são mais atentos, assim, a muita coisa que tá acontecendo do que nós”

- 8) Quando reflete sobre as brincadeiras que costuma ter em sala de aula com os alunos: “Eles fazem ((piadas)) o tempo todo e eles são, eles são muito maliciosos, são ambíguos [...] eles não são desrespeitosos [...], mas eles brincam, então, sugerindo [...] aí eu brinco, não tem problema nenhum. E quando você brinca, aí sai da sala de aula e o aluno chega e faz ‘professor, o SENHOR’, continuam. Eles são MUITO respeitosos, agora isso não impede de brincar”

Ressignificações atribuídas ao planejamento:

- 1) P: Você tava comentando aí antes sobre o quadro de Aristóteles, né?, os três gêneros e tal, e aí você para pra fazer uma reflexão sobre a língua assim... comenta sobre o gênero e tipo, que existem tantos gêneros quanto são as ações humanas, aí depois fala desse, dessa importância do suporte também nessa definição do gênero... esses tipos de comentários, eles já estavam planejados praquela aula?

PN: É, tavam.

P: Já estavam planejados. Inclusive o exemplo ((de um poema de Joaquim Cardozo em uma propaganda publicitária da cidade do Recife))?

PN: O exemplo... é porque alguns exemplos, eles é: quando... tem alguns que eu gosto, como eu falei, né?, que eu gosto muito. Então, eles é: eles são mais ou menos que catalogados, num tão no papel, mas eu sei mais ou menos que exemplos usar. Então, por exemplo, o exemplo do: do poema, pra mim, é um exemplo que eu sempre vou, procuro usar porque o contraste é muito grande, né? Então, de certo modo, sim, o exemplo, ele tá planejado, ele tá previsto, né?

Ressignificações atribuídas à avaliação da própria prática docente

- 1) Quando reflete sobre como costuma trabalhar os CL (a partir do planejado e do que surge de necessidade por conta do texto): “Então, esses elementos, vamos supor, as variações, os tipos de variação, que a gente trabalhou no primeiro ano, né? ‘Ah, a gente já trabalhou isso no primeiro ano’, tudo bem, MAS, em determinado texto, a gente tá trabalhando outra coisa com mais ênfase, mas a variação, ela tá ali é: atribuindo sentido ao texto, então ela vai reaparecer como num espiral mesmo, né?”

- 2) Quando reflete sobre a importância dos *feedbacks* dos alunos: “O *feedback*, ele serve pra tudo aquilo que: que a gente tinha colocado ((verificação da aprendizagem)) e, sobretudo, pra ver se o aluno... tem uma função fática também, pra ver se, se a atenção tá ali, tá, tá mantida, se o: a compreensão tá sendo mantida, né?, se tá funcionando porque a gente não consegue, por exemplo, o olhar, ele é um índice, mas ele é um índice que pede um complemento, então, é: se eu passo a aula toda só na, na, numa atitude expositiva e como a/ às vezes, isso acontece, isso é horrível, o professor falando de costas pra turma, por exemplo, e durante muito tempo de costas ou então não olha pros alunos, ele termina a aula, mas ele não tem noção de se aquilo funcionou ou se funcionou bem como ele achou que taria funcionando, então acontece muito isso, né?, de no final o, a turma não ter o retorno, e o professor achou que tava uma maravilha, e não tava porque é preciso jogar a bola pra ver se ela volta redondinha pra você, né? Então, eu acho isso fundamental, o *feedback* é fundamental”
- 3) Quando se assiste usando a camisa do time de futebol pernambucano Santa Cruz: “Deixa eu só fazer um comentário. Essa camisa aí, ela não é gratuita... a camisa do Santa Cruz, é:: eu não uso camisa de clube somente porque, por causa do clube. Às vezes, eu vou com a camisa do Santa quando o Santa perde. Por que isso? Isso é uma estratégia de interação com eles... e eles devolvem. Então, assim, pra educação básica, isso é:: acaba sendo um elemento que eu percebi que é interessante [...] eu tenho percebido que o uso de camisas de clubes de futebol a: de vez em quando, eu faço brincadeira com isso, faz com que eles interajam, quebra também a, a dureza do assunto naquele momento, dá uma relaxada, brinca e volta, então uma espécie de fresco também. Então tem... essa camisa, ela não é gratuita, não ((rindo)), ela tem uma função pedagógica também”
- 4) Quando explica que usou os *slides* sobre gêneros e tipos (Anexo 18) para fazer uma revisão do que já havia explorado oralmente e porque neles apareciam textos, como analisado no exemplo 9 de ressignificações atribuídas às necessidades de aprendizagem: “então... eu prefiro trabalhar com o texto em mãos, né?, só uso o *slide* quando é algo que realmente só o *slide* pode dizer, né?, mas, se o aluno pode ter o texto em mãos, pra mim, melhor, então... até porque eles levam o texto pra casa e tudo isso, tem a questão material mesmo, que é importante, as anotações, tudo isso”
- 5) Quando se assiste falando que a estrutura gramatical é uma herança social: “Então, veja que a gente fala algo e: várias outras coisas, depois volta àquilo como reforço e avança, depois volta em outro momento a outra coisa que falou anteriormente e avança, né?, é esse, essa atividade de, de... acaba sendo, em certa medida, né?, o, a progressão e a retomada”
- 6) Quando reflete sobre a conciliação do projeto do CAp com as demandas externas: “Esses elementos aí ((falar das marcas linguísticas dos tipos textuais para atender ao que o Enem solicita))... inclusive quando eu trouxe... que a aluna até depois disse, né? ‘mas, professor, porque a gente gosta muito quando parte dos textos’. É porque minha angústia tava tanto no Enem pra eles que eu trouxe aque/ aqueles elementos previamente pra eles, né?”
- 7) Quando questionado em que fonte se baseou para montar os *slides* sobre gêneros e tipos (Anexo 18): “Isso daí ((as marcas linguísticas presentes nos tipos textuais)) são

livros que propõem atividades, em alguns são é:: escolhas minhas mesmo, por exemplo, a, o: quando, por exemplo, o tipo descritivo eu fico pensando no: nos textos que existem que a gente trabalha, que a gente vivenciou, que trazem aquele tipo de maneira mais é: deliciosa, de maneira mais viva, mais funcional mesmo, que a descrição a: tem um caráter de centralidade pra o significado do texto, então por isso que eu trouxe Italo Calvino, *As cidades invisíveis* ((Anexo 22)), né? Então... que são contos, que geralmente são narrativos [...], mas um conto que, que cria uma fissão com a, com o próprio gênero porque ele é sobretudo descritivo, né? Então, é:: sigo, em alguns casos, livros que propõem atividades, né?, da nossa área de ensino de língua materna, aquele material da Parábola, os livros da Parábola²⁹⁸ são excelentes, né? [...] então aquilo são ideias legais, são, são propostas interessantes, mas outras são: montagens nossas que a gente tem disponível pra criar atividades”

- 8) Quando se assiste contextualizando a obra *Cidades invisíveis*, de Italo Calvino, e, ao falar em “cidades fabulosas”, vê que os alunos repetem a palavra *fabulosas*, estranham e riem, Nicolas pausa o vídeo para comentar: “Eu perdi um *link* aí, que era ótimo, que eu acho é: vendo agora, pode até ter sido a intenção do aluno quando ele falou ‘fabulosa?’, ele... ele fez uma brincadeira que eu acho que tem a ver com *cabuloso*, *cabulosa*, né? E, mesmo que ele tenha dito *fabulosa*, é... se ele disse *cabulosa*, eu perdi de maneira: é: até patética, eu perdi o *link* com o aluno, mas, se ele disse *fabulosa*, eu perdi o *link* também porque eu poderia brincar com isso, né?, ‘é fabulosa, não é cabulosa, não’ () sem ser desrespeitoso [...] Acho que a gente também não tem que colocar essa barreira ((ser sério e não brincar com os alunos)), sabe? Eu acho que essa barreira, ela só é prejudicial, da/ pode ter problema, mas é preciso ter essa sensibilidade de até onde brincar e onde passa, você passa a desrespeitar o aluno e se desproteger também, porque, se você desrespeita o aluno, você dá margem a ele desrespeitar você. Então você tem que ter esse, esse *feeling*. Se não tem, é melhor nem arriscar tanto. Mas se você tem, dá pra ir, né? Se você tem o *feeling* com a turma, não é que VOCÊ não tenha o *feeling*”

²⁹⁸ Dentre eles, depois Nicolas cita o livro *Coisas que todo professor de Português precisa saber: a teoria na prática*, de Luciano Amaral de Oliveira.

APÊNDICE 7

OUTRAS RESSIGNIFICAÇÕES OCORRIDAS NA TERCEIRA SESSÃO DE AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES COM O PROFESSOR NICOLAS

Ressignificações atribuídas às necessidades de aprendizagem:

- 1) Quando questionado por que decidiu relembrar as funções da linguagem de Roman Jakobson enquanto corrigia a ficha de exercícios sobre gênero e tipo textual (Anexo 17): “É porque, assim, sempre que a: a, o texto, ele deixa uma janela pra gente fazer algum comentário, às vezes não é o foco da aula [...] ele deixa uma janela pra: pra duas coisas. Uma pra, por revisão mesmo. E a outra pra eles perceberem que aquele tema que a gente tá tratando, aquilo não é só um assunto escolar, aquilo tá na vida da linguagem. Então, em vários momentos, aquilo vai aparecer, a gente vai ter necessidade de lançar mão desse, desse instrumento pra: trabalhar, interpretar melhor, pra compreender melhor o texto, pra fazer inferências mais produtivas, então é: esses assuntos, eles não estão enjaulados, né? [...] até porque o instrumento ((funções da linguagem)), se a gente falou daquilo antes, então porque ele vai servir pra o resto da nossa vida não só escolar como acadêmica, né?, então... e seja qual área a gente for, for seguir. Mesmo pra um aluno de Medicina, ele vai trabalhar lá com semiologia médica e ele vai entender que a..., por exemplo, o doente que tem, começa a apresentar sinais no corpo, isso são signos e aí, né?, claro que ele não vai é, é, pensar de maneira tão quadradinha ‘são signos, signifiante, significado, Saussure’, não, não é nada disso. Mas pra ele ter consciência de que tá tudo relacionado, que a linguagem perpassa a nossa vida, nós somos linguagem. Então, é: tá lendo um texto, o assunto não é... principal não é substantivo, mas, naquele texto que eu tava trabalhando outra coisa de maneira mais decisiva, aparece um, uma possibilidade de abordar também o substantivo, esclarecer um pouco mais o texto a partir do substantivo e, ao mesmo tempo, eu faço lá uma revisão, ótimo! Ótimo... e, e é de novo Geraldi, né?, O, o, os assuntos, muita coisa de análise linguística, elas partem do texto, o texto é que pede, né? Claro que a gente planeja uma aula pra falar de tal temática, né?, e eu busco um texto em que aquilo seja mais contemplado, né? Mas o texto tá pedindo outras coisas também e a gente vai lançar mão delas”
- 2) P: Vê, aí os alunos tavam justamente com essa dúvida, né?, de diferenciar os tipos ((expositivo e argumentativo)) e você traz isso como uma coisa: que inclusive especialistas também têm essa dúvida. Isso foi uma coisa, isso é uma estratégia pra tranquilizar, uma estratégia... assim, por que que você fala nisso pra eles?
 PN: Pra tranquilizar também, mas, assim, é pra eles perceberem que o mundo real não é feito de caixinhas. É: e a linguagem pertence a esse mundo real, ela é, ela é uma forma também. Então, pra eles terem consciência, “olha, vocês vão querer a, a: o preto no branco, mas não é assim que a vida funciona”, e isso também é uma espécie de preparação científica pra eles, né? Até pra... as ciências duras, né?, que têm esse mito que tudo é mais exato. Não, as, a incerteza ronda também as ciências duras, a incerteza ronda a vida. Então, pra eles se darem conta. Olha, e... e a coisa dos especialistas tem a ver também o seguinte, não achem que estamos sendo incompetentes, nós, tanto eu

como eles, né?, estamos sendo incompetentes na hora que a gente não consegue identificar exata/ com clareza qual o tipo discursivo, não! Esse, essa dificuldade, ela... é perpassa mesmo as pessoas que se dedicam exclusivamente a esse tipo de, de, de temática. Então não fiquem em pânico com isso e, ao mesmo tempo, saibam que a vida é assim, que às vezes é o contexto que vai definir, é o contexto que vai definir. E, quando a gente escolariza um texto, por exemplo, a gente vai escolarizar o texto, um texto escolar, ele já é, por definição, descontextualizado, por mais que a gente tente recuperar os elementos do contexto, mas ele é descontextualizado [...] então isso faz parte do processo de aprendizagem, eles perceberem que nem tudo vai tá muito claro, nem tudo vai tá muito é: classificado [...] tem que entender que existem as zonas de fronteira, fronteiriças.

- 3) Quando questionado sobre quais eram os objetivos visados ao chamar a atenção para as estruturas linguísticas mais comuns nos tipos textuais: “É pra mostrar a eles que a: esses elementos que a gente vê na: essas quantificações, elas não, não existem somente pra: é: pra cumprir uma tabela, pra cumprir um programa, não. Quando alguém faz um texto, ess/ esses, o adjetivo, o advérbio, tudo, a gente, são, são ingredientes que a gente usa pra criar um efeito, a gente quer, o texto é uma coisa e a gente vai usar isso, isso daqui tem funções, isso daqui tem formas, funções e usos, então, quando a gente reúne esses elementos, a gente quer criar um, um distanciamento maior com relação ao leitor, uma proximidade maior, a gente quer convencer, a gente quer emocionar e a gente vai lançar mão desses ingredientes pra criar esses efeitos [...] Então, eles perceberem quais são os elementos que tão criando ‘olha, o texto tá bem interessante’, ‘tá, mas vem cá, o que é que tá gerando esse efeito?’, então eles vão perceber que ‘ah, então, por isso que é: o texto tem um efeito tão qualificativo, veja a quantidade de adjetivos que tem, não é pra menos’, então eles vão tendo consciência da linguagem, eles vão deixando de usar a linguagem de maneira mais inocente e vão percebendo que isso são ingredientes que o tempo todo a gente tá lançando mão”
- 4) Quando se assiste falando sobre o tipo argumentativo e pausa o vídeo para comentar: “É porque é interessante, por exemplo, eles, a gente teve aula de lógica, aquela coisa, e eles vão se dando conta, porque, assim, você é convencido por um determinado discurso, mas você não sabe que convenceu, então você tá desarmado, você tá muito vulnerável pra, pra ação do outro ou quando o outro age linguisticamente sobre você, você tá desarmado, você não tá conseguindo perceber o que é que ele tá fazendo com você a partir da linguagem. Então, a gente fez esse, teve esse momento de reflexão sobre lógica, sobre argumentação e tal. Aí teve, o ano passado, né?, logo depois disso, teve os debates pra: direção do Colégio de Aplicação e os alunos participaram, né?, eles eram parte do processo, parte fundamental do processo, e aí, quando terminou o primeiro debate, aí em sala de aula eles chegaram e fizeram assim ‘professor, aquelas coisas que a gente viu em sala de aula, como ficou mais claro da gente ver quando alguém tava querendo usar um argumento falacioso, que estruturas, aquilo, veja a quantidade de *ad hominem*s, professor, não sei que, tal, tal, tal, tanto de um como do outro, né?’. Eu falei ‘pronto, é isso’. É pra as pessoas, quando forem usarem, usar discursos pra gente saber exatamente o que elas, o que elas tão jogando pra nos

- comprar, né? Então, tem, tem isso, né?, ter consciência, não ser inocente diante da linguagem, saber qual, o que é que tão fazendo com a gente”
- 5) Quando se assiste questionando aos alunos quais elementos linguísticos eram típicos dos textos argumentativos e pausa para comentar: “Rapidinho, por exemplo, não só com é: aqueles que vão receber esse, esses textos, mas como usuários da língua, como praticantes, como é: locutores, né?, pra usar esse termo mais questionável. Então, por exemplo, quando eles, eu brinco com eles, quando alguém diz assim, quando alguém vai usar argumentando e diz assim ‘LOGO’, eu tenho um medo danado, eu brinco com eles. Aí quando eu falo isso, eles, eles ‘por que mesmo?’, ‘não, porque o que mais tem por aí é o povo usando *logo*, e não conclui ou então uma conclusão que não é uma consequência das premissas’ [...] Então, eles ficam atentos, quando eles vão construir os textos deles, seja na, no escrito ou nos textos orais, eles ficam atentos, é. Eles ficam mais ligados quando vão usar *logo*, ‘será que eu tô concluindo mesmo?’, né? Então... ((dá *play* novamente no vídeo))”
- 6) Quando se assiste perguntando aos alunos o que o texto pretende fazer com eles: “É pra eles, pra eles se darem conta que textos são coisas, textos são coisas, é:: eles serem menos é: como eu poderia dizer? Ficarem mais ligados mesmo, o texto é quase que um... o que é que uma: uma árvore pode fazer contigo? O que é que uma faca pode fazer contigo? O que é que um... o que é que, por exemplo, um perfume pode fazer contigo? São coisas que fazem coisas com a gente, então é... o essencial é eles perceberem que a linguagem, ela é sempre uma linguagem... é sempre uma ação, então o que é, o que é que um texto tá fazendo com você? Qual é a ação que o texto tá realizando sobre você? Todo texto realiza uma ação sobre, sobre as pessoas tanto com aquele que produz quanto com aquele que recebe, quer dizer, na verdade todo mundo tá produzindo ao mesmo tempo e recebendo ao mesmo tempo, não é? Mas o que é, qual é o impacto que esse texto tá gerando? [...] então textos fazem coisas com pessoas, eles têm que ter essa consciência, não é?”
- 7) Quando questionado quais eram os objetivos ao trabalhar a ficha/carta sobre sequências tipológicas (Anexo 21): “O objetivo era eles perceberem a heterogeneidade tipológica e tudo isso, né?, num texto, como um texto ele é, ele: é muito claro pra, ficaria muito claro pra eles como um texto descritivo não é só descrição, né?, ele é uma mescla, tem o que vai... e às vezes o que vai definir não é nem o elemento propriamente material, mas é discursivo, é enunciativo, né?” ((ne sequência, Nicolas explica por que escolheu usar esse texto a despeito da dificuldade dos seus alunos, conforme analisado no exemplo 13 de ressignificações atribuídas à avaliação da própria prática docente))
- 8) Quando reflete sobre de que maneira a disciplina LP contribui para a construção da cidadania, conforme analisado no exemplo 14 de ressignificações atribuídas à avaliação da própria prática docente: “Então a outra coisa em relação à cidadania é fazer com que eles tenham liberdade, no caso de, da disciplina de Português, né?, que eles tenham liberdade de fato no momento de usar a linguagem, liberdade de várias ordens. Então, por exemplo, liberdade é: saibam usar a variedade é: adequada praquela situação, né?, pra que eles saibam compreender varieda/ compreender textos que: estão fora daquele, daquele é: daquele padrãozinho que eles se habituaram, tanto do

ponto de vista do tempo como do espaço, pra que quando ele veja um texto um pouquinho mais antigo pra ter liberdade de: até de acesso mesmo a pérolas que nossos antepassados deixaram, mas eles têm que compreender textos pra ter acesso a essas pérolas, compreender a linguagem daquele momento, né? E tem é: quando eu digo liberdade de linguagem também é: poder é: pensar bem a partir da linguagem, tá?, então, assim, por isso que pra mim é fundamental lógica é: eles têm que pensar de maneira sólida, né?, usar a linguagem de maneira sólida, né? E: e saber identificar o que o outro tá querendo fazer com você a partir da linguagem. Isso tudo é construção de cidadania”

- 9) Quando questionado quais eram os objetivos de falar de entonação e eventuais mudanças de sentido em textos orais quando estavam estudando as sequências tipológicas: “Pra eles perceberem que a, a: que a língua, ela tem uma: você, você não pode usar de maneira: você não pode compreender como de maneira somente... como uma ferramenta neutra, né? A própria disposição [...] a depender de como você disponha os elementos no texto, voc/ por mais que você mantenha aquele sentido básico, mas tem nuances que podem criar pragmaticamente efeitos diferentes, né? ((recorre à Química para dar o exemplo do grafite frágil e do diamante resistente, que possuem a mesma quantidade de carbono e ligações, mas disposição/configuração diferente)) Então, você pode ter os MESMOS elementos, com as mesmas ligaçãoezinhas, mas a disposição, a ordem pode gerar impactos bem diferentes na, na sua evolução textual, então eles têm que ter essa consciência. Se não, o aluno coloca de qualquer jeito, ‘ah, professor, porque isso aqui eu só inverti a ordem’, NÃO! A ordem pode mudar radicalmente o que você tá dizendo, né?”
- 10) Quando questionado sobre quais eram os objetivos ao contextualizar uma obra, no caso *Cidades invisíveis*, de Italo Calvino, antes de ler um trecho dela: “Primeiramente seduzi-los ((os alunos)), né?, pra própria obra, né?, fazer um pouco que aquela função das sinopses de filmes, né?, que você vai lá e ‘opa, esse assunto aqui me interessa’, mas não/ nesse caso, não foi só o assunto, foi o modo, o tratamento também da, da obra, é: a importância do próprio escritor, se o escritor é, do meu ponto de vista, assim, se é interessante, se não é. Então são elementos pra: é: fazer com que o aluno vá lá buscar a obra, né?, é um aperitivo [...] então, isso, né?, a questão da sensibilização. Quando eu falo um pouco da história, da... E outra, eu falo da, da, de como a gente, do que o: acontecia no texto do Calvino, quando a gente vai pra nossa vida real, fora do texto, né?, a questão da acumulação, da: tem a ver com o consumismo também, que não é usufruído ((fazendo uma relação do acúmulo de territórios pelo imperador Kublai Khan, que não conhecia as terras conquistadas e enviava Marco Polo para descrevê-las)) e tudo, então isso tem *links* aí meio que escondidinhos, mas que eles podem perfeitamente localizar, né?, ‘opa, eu faço isso, eu compro não sei quanto vestidos ((sapatos e jogos de videogame)), e não uso’ [...] isso tá na nossa vida ((fala que conhece vários alunos consumistas)) [...] então, também é uma forma de aliciamento no bom sentido”

Ressignificações atribuídas à realidade da sala de aula:

- 1) Quando questionado a quais fatores ele atribuía a participação mais ativa dos alunos na aula em que tiravam dúvidas sobre a diferença entre os tipos injuntivo e argumentativo: “Eles começaram a, a participar um pouco mais é:: uma das hipóteses é que eles, aqueles tipos ali são assuntos que caem em Enem, né?, muitas vezes caem pra fazer as distinções mesmo. Então, como:: primeiro por ser assunto de Enem, depois porque tava em situação de indefinição aquelas, justamente aquelas zonas sombrias, e eles têm essa angústia de querer tudo:: é: muito esclarecido, o que é, o que deixa de ser, pra que eles possam responder aquelas perguntas de múltipla escolha, né? Então isso favorece a maior participação, né?, essa necessidade de clareza. É: tem a ver também a, a: o fato de... uma das coisas é eles, eles já perceberem que é: o próprio vídeo já num, num... eles vão se habituando um pouco mais com o vídeo [...]
- 2) Quando se assiste falando da verificação de aprendizagem enviada pelo Facebook aos alunos e pausa o vídeo para comentar sobre a reação dos alunos: “É interessante isso porque: é:: eles têm um certo horror a esse, a esse instrumento. Se a gente colocar *prova*, eles entram em pânico, né? E: e eles, e engraçado, né?, porque eles já tão no terceiro ano sa-bem que é: existem outras formas de eles serem considerados, né? Tem o exercício escrito, mas tem também a participação oral, tem as, as contribuições, tem as entregas, tem a pontualidade, tem uma série de elementos que vão é: contribuir pra avaliação deles, agora, quando você fala, isso em todas as disciplinas a gente percebe isso em conselho, né? Como eles têm esse, esse pequeno pânico”
- 3) Quando reflete sobre a dependência dos alunos em estarem fazendo cursinhos pré-vestibular para se sentirem seguros, conforme analisado no exemplo 8 de resignificações atribuídas à avaliação da própria prática docente: “Então, esses alunos sofrem disso, eles, eles sabem que estão preparados em várias disciplinas, né? [...] mas, mesmo assim, eles fazem os cursinhos. Aí um belo dia eu passo uma atividade e:: e digo assim ‘olhe, vocês podem entregar, vou dar um prazo, vocês podem entregar pelo Facebook, não tem problema, não’, era uma atividade que não precisava ser manuscrita, podia ser digitada, ‘vocês podem me entregar pelo Facebook’, e aí, bom, Facebook até umas 18h, né? Bruna, eu já estava deitado, onze e meia da noite, aquele barulhinho *plim*, quando eu vejo, chegou uma mensagem, a aluna mandando o texto e dizendo assim ‘professor, desculpe incomodar, somente agora, é porque eu cheguei em casa faz pouco tempo’, né?, aí eu coloquei ‘chegou em casa... tava aonde até essa hora? Tava...’, brinquei, ela fez ‘é, professor, tava no cursinho’, aí eu fiz ‘cursinho?’, aí no dia seguinte conversei com ela, inclusive levei isso pra conselho [...] então, quer dizer, um aluno desse não pode render de maneira tão, é: tão boa como a gente espera, não pode, chega de 7:20 no dia seguinte, tá exausto, o aluno tá exausto, não tem como render [...] então, se ele se dedicasse de maneira um pouquinho mais ampla ao Colégio de Aplicação, esse/ boa parte desses problemas não existiriam”
- 4) Quando reflete sobre o pedido de um aluno, durante o conselho de classe, para que ele continuasse com a prática de abrir as aulas com a leitura de um poema, conforme analisado no exemplo 9 de resignificações atribuídas à avaliação da própria prática docente: “Então, é:: como é que se diz? Não é que tipologia textual ou qualquer outro assunto não sejam... é: esses assuntos não sejam passíveis de serem iniciados, não é

isso. É porque esses, esses alunos, eles... primeiro que eles têm necessidade de poesia, isso é massa! ((sorrindo)) Isso é muito bom, né?” ((a seguir, Nicolas volta a analisar a própria prática, como analisado na continuação do mesmo exemplo 9))

Ressignificações atribuídas ao planejamento

- 1) Quando se assiste explicando aos alunos o que havia planejado (fazer uma revisão teórica sobre gêneros e tipos e, depois, ver como funciona aquela teoria em textos) após a ponderação da aluna analisada no exemplo no exemplo 5 de resignificações atribuídas à avaliação da própria prática docente: “Agora, por que eu tô fazendo essa argumentação? Pra que eles tenham a clareza também de que aquilo não foi aleatório porque, né?, você tem que mostrar que houve um, uma, uma intenção, e a intenção foi planejada. Agora a intenção foi equivocada, então a gente reformula, tá?”
- 2) Quando assistimos a um trecho em que ele escreve no quadro duas orações compostas, sendo que em uma é fundamental a sequência temporal (“Fulano bebeu leite estragado e vomitou”) e na outra não mais (“Fulano vomitou e bebeu leite estragado”) para exemplificar a diferença entre sequência narrativa e expositiva, questiono se essa estratégia já havia sido previamente pensada, ao que Nicolas responde: “Tinha pra dificuldades eventuais, tinha. Porque existem, justamente, dificuldades eventuais entre é: tipos expositivos e tipos narrativos, né?, isso são já... pela experiência, você sabe que vão aparecer, isso são dúvidas que vão aparecer, então você meio que planeja estratégias de esclarecimento”

Ressignificações atribuídas à avaliação da própria prática docente

- 1) Quando reflete sobre um exemplo que deu de “esquizofrenia conceitual” em um texto hipotético que misturava argumentos do sociointeracionismo e do estruturalismo: “Isso foi um problema. Quer dizer, se na própria preparação você vai colocar o exemplo, que não era algo que tava programado, o exemplo tem que tá... é: como é que se diz?, corresponden/ tem que ser correspondente à realidade deles, não foi o que aconteceu. Aí o que ocorre? A aluna pede, com razão, pra eu contextualizar ((a aluna pede um exemplo “mais próximo da realidade” deles)). Naquele momento, eu não tinha como contextualizar porque foi uma, uma... foi algo muito súbito. Mas não tem problema, aí é aquela coisa que eu brinquei, né?, ‘não se afobe, não, que nada é pra já’. Não tem problema nenhum, é, é, eu brinco, digo ‘caldo de cana, na hora aqui, ficou ruim, faz o seguinte, no final da aula, eu procuro te dar uma resposta’. Eles entendem isso e até veem isso de uma maneira muito positiva. Porque se você for no desespero de, de dar uma resposta imediata pra não perder a credibilidade, que isso é uma besteira, ninguém perde credibilidade por isso, é::: você pode dar um exemplo... impreciso. É pior, então, deixei passar, fui falando do... dando aula e, ao mesmo tempo, processando no segundo plano a pergunta que a menina tinha feito até que chegou no final da aula um exemplo que pareceu cabível pra realidade deles e eu ofereci, né?, que foi até pra área de História”
- 2) Quando questionado se era um costume seu criticar o material didático que ele próprio levava para a sala, já que estávamos assistindo a um trecho em que falava de uma “esquizofrenia conceitual” presente na definição de *poesia* no quesito 1, item II, da

ficha de exercícios sobre gênero e tipo textual (Anexo 17): “O, o material, ele... eu levo, eu separo o que eu vou levar. Se aquele material, ele tem coisas interessantes a serem ditas mesmo com restrições, se eu tenho restrições com relação a aquele material, eu levo, se o saldo for positivo, levo mesmo porque tem muita coisa a se aproveitar. Agora, não me impede de fazer restrições naquilo que me parecer necessário, né? Então... e é isso que eu faço, né? O, o: material que você oferece, claro, se o saldo for muito negativo, você procura um outro material que for mais interessante. Mas ainda é bom que tenha essas pequenas restrições pra que eles se deem conta de que esse pensamento crítico tem que ser permanente, né? Mesmo um material sólido e tal... ninguém é, é: indefectível, né? [...] E o seu comentário de, de aquilo ali merece um ajuste pode tá, pode merecer uma crítica [...] e eles sabem que têm essa disponibilidade. Então, isso é de certo modo favorecer o exercício crítico também, né?”

- 3) Quando reflete sobre o “pânico” dos alunos ao ouvirem a palavra *prova*: “Por um lado, é importante dizer ‘não, isso não é prova por isso, isso e isso’, conceitualmente. Pode até ser uma prova, mas, assim, do ponto de vista conceitual como se entende prova até algum tempo atrás, NÃO! A prova como um instrumento único, não, não é. Ao mesmo tempo, é:: eles têm, de certo, certo modo, de se habituarem a trabalhar com provas, né? Isso faz parte da vida também. Então, a gente fica nessa: entre a cruz e a caldeirinha, né?, mas é isso”

- 4) Quando questionado como costuma avaliar seus alunos:

PN: Pronto, eles... a avaliação, por exemplo, nos pareceres sempre quando eles participam, quando eles é:: oralmente, né?, como eles participam, mas não é participação só ativa, né?, aquela participação que você fala, você percebe alunos que são... não estão falando, mas estão participando, contribuindo com a atividade, por exemplo, às vezes vai fazer uma atividade em grupo, aquele aluno favorece essa atividade em grupo, ele faz com aquele grupo funcione melhor, isso é participação também. E tem a: as próprias atividades escritas, né? Então tem a participação de maneira ampla, tem a participação oral, né?, a, a intervenção, os textos orais deles, e tem a: a, a entrega de material escrito, né?, que pode ser de várias ordens, mas assim...

P: E tem peso diferente pra cada... não?

PN: Não, peso no sentido clássico, não, “isso daqui, a participação oral vai ter peso quatro e a prova escrita, peso seis”, até porque a gente não trabalha com nota, né? É:: por exemplo, um aluno... varia muito, um aluno, ele, porque a gente parte do aluno, né?, então, por exemplo, um aluno, ele pode ter tido uma, um aproveitamento excelente na, na esfera da oralidade nas sal/ nas aulas, né?, e teve uma atividade escrita não tão boa que acaba destoando um pouco do que ele... mas ele foi muito bem, dependendo de uma série de fatores daquele aluno, isso pode ter uma avaliação positiva e pode acontecer o contrário com um outro aluno que tem a participação oral fraca, né?, e, e participação de maneira ampla fraca, mas na, na atividade escrita mostrou que tem um domínio do conteúdo, então a gente vai avaliar, a gente vai pesar uma série de variáveis daquele aluno. A questão atitudinal, por exemplo, é muito importante, o interesse, né?, o aluno tem muita dificuldade, mas tem interesse, você vê que ele realmente tá querendo superar suas dificuldades e aquele aluno que nem, nem

tem dificuldades, mas atingiu mais ou menos um, um resultado parecido com aquele que teve um esforço, pra gente aquele que teve um esforço tem um maior mérito do que esse aqui, tem a questão atitudinal, então todos esses elementos compõem a nossa avaliação no parecer.

- 5) Quando questionado se costumava dar abertura a seus alunos para eles darem *feedbacks* sobre as aulas: “Eles sabem é: desde... desde que eu começo com uma turma, Bruna, eu: pra mim é muito claro, eu tenho que ter uma relação muito sincera com meus alunos, primeiro que não faz sentido eu tá falando ou eu tá trazendo propostas de... propostas didáticas que aquilo não tenha: não esteja funcionando por algum motivo ou que eles não achem que... eu tenho que saber como é que aquilo tá funcionando neles, né? E não é só, somente a partir de avaliações formais, né? Do ponto de vista também da: do interesse, né? Não que a gente vá fazer aqui uma lógica de mercado ‘pronto, então isso aqui não/ você não quer comprar isso daqui, então a gente oferece outro produto’. Não é iss/ não se trata disso. Mas não tá interessando, por quê? É o tema? É a forma de exposição do professor? É: o que é que vocês acham que o professor pode melhorar? Se o que eles... porque, assim, você tá ali, você tá dando a sua aula, você não tá tendo o total controle de como você tá agindo, né? Então quem tá na: o aluno é justamente o ponto de vista contrário, você tá olhando pra eles, e eles falan/ e eles tão olhando pra você, então é importante ver desse ponto de vista deles, pegar esse ponto de vista deles. E tem que ser muito sincero, não adianta querer, por um democratismo qualquer ‘ah, não, porque eu estou aberto’, aí quando o aluno coloca, você faz ouvido de mercador, ‘ah, tá bom, vou considerar isso’, e não considera coisa nenhuma depois, NÃO, tem que considerar mesmo, tem que considerar é:: eles estão vendo coisas que você não está percebendo [...] Agora o que é que acontece? A aula tá funcionando, eles já têm abertura pra falar, eles sentem, eles sabem que têm abertura [...] Quando ((a aula)) não está funcionando, eu me dou conta que tem alguma coisa saindo dos trilhos e eu paro. Eu digo ‘olha, vem cá’, termino alguma sequência que eu tenha iniciado ou alguma explicação, paro e ‘gente, então’, aí até eu tento falar mais na linguagem deles ‘o que é que tá pegando?’, né?, aí eles começam, eles se sentem estimulados e eles começam a falar, eles não se sentem bloqueados e é ótimo [...] então essa relação, a relação tem que ser de sinceridade e de cumplicidade porque, se isso não existe, a meu ver, do meu ponto de vista, é: o aprendizado está seriamente comprometido”
- 6) Quando voltamos a assistir ao vídeo depois de ele comentar sobre o episódio da ponderação da aluna de que estava sentindo falta dos textos, Nicolas pausa o vídeo para falar: “Posso fazer só mais um comentário? É:: uma coisa que eu acho importante pra isso, a gente tem que... todos nós temos as nossas vaidades, isso é normal, mas é importante diminuir em alguns aspectos esse grau de vaidade, poder é: favo/ primeiro favorecer o nosso aluno e depois pra que a gente possa encontrar nossos próprios defeitos. Então, não faz sentido você passar um ano inteiro pra não aprender nada com sua própria prática a partir de uma certa... você jogar as armas no chão, não tem... tem que se desarmar. Porque se você não se desarma, você vai tá: é escondendo as suas próprias lacunas e elas vão se perpetuar, elas vão... você vai passar dez anos lecionando com os mesmos defeitos, não tem progressão, não faz sentido isso, tem que

se desarmar [...] tem que, tem que, a MEU ver, né?, e aí eu tô sendo muito categórico, tem que ser assim. Porque, se não for assim, nem você cresce como profissional e você ainda prejudica os seus alunos, sabe?”

- 7) Quando voltamos de novo a assistir ao vídeo no trecho em que se justifica à aluna dizendo que havia planejado trabalhar com textos depois, Nicolas pausa novamente para comentar: “Então, é: só mais um comentário, isso daí sou eu argumentando a partir do que eu tinha pensado. Aí vou pra casa e percebo que, mesmo tendo essa sequência, essa ordem, há um equívoco. Aí não tem... tá equivocando, reformula, né? Aí então eu acho que no momento seguinte eu começo dizendo ‘não, tem razão, vamos, vamos inverter’, né?”
- 8) Quando se assiste falando aos alunos que o tempo da escola é mínimo no aprendizado da vida, que eles devem correr atrás do conhecimento, mas alerta sobre o sufoco das “outras demandas”: “É: a coisa é um pouquinho gritante, então eu tava retomando um dia desses um, uns textos antigos que eu tinha, porque, de vez em quando, eu faço uns diários de, de aula, né? Então, acontece alguma coisa, eu escrevo, deixo registrado o que aconteceu determinado dia na escola, e aí eu peguei um, um relato que eu fiz em 2008 e o relato era falando de alunos excelentes que, que eu tinha que estavam fazendo cursinho de Português e eram alunos excelentes de Português, a gente tinha... desenvolvido uma atividade muito boa por, durante muito tempo já, durante alguns anos e aí eu fiquei me perguntando, você fica, né?, ‘sim, mas por que ele tá fazendo cursinho, porque não tá bom? Porque tá sentindo fragilidade da disciplina?’, você fica com essas coisas. Aí, eu fui... aí tinha lá relatado, né?, que era porque a... eu fui conversar com a aluna, eu nem lembrava disso, tinha lá relatado, mas... aí ela fez ‘não, não é isso, não, eu, eu acho que eu até acho que eu tô bem preparada pela escola, mas é porque a pressão é tão grande que a gente acha que a gente realmente só vai tá preparado se a gente entrar nos cursinhos’. É uma coisa meio que é:: é um efeito placebo, né?” ((na sequência, Nicolas analisa como isso ainda está presente nos dias de hoje, conforme analisado no exemplo 3 de ressignificações atribuídas à realidade da sala de aula))
- 9) Quando se assiste dizendo que iria retomar uma prática antiga de abrir a aula lendo um poema, pausa o vídeo e comenta: “É engraçado isso porque aí eu, eu trouxe o poema depois, depois é: deixei de trazer e tal e retomei. Aí teve um comentário agora no conselho, conselho de... dessa turma aí, e aí eles colocaram lá ‘a turma gosta muito quando o professor leva poema pra iniciar a aula’, eles registra/, ‘e a gente queria deixar registrado pra que a prática continuasse’. Mas você veja, você tá tão atordoado com a:: com essa coisa, com essas demandas externas que você perde de vista. É incrível como a gente, a: às vezes, é muito fácil você sair do foco, do seu próprio foco, o foco que você estabelece. Se você não tiver uma atenção redobrada, você sai do foco, né? Então, é:: deixei de levar poemas, aí levei um poema, aí depois é: até pra finalizar a, as sequências, né?, a se/, a sequência didática, eu também num... acabei num levando por causa do tempo e tal e tudo isso. Mas também quando você retoma, aí eles gostam daquilo, a: a aula acaba funcionando um pouquinho melhor, houve a... é: Um aluno comentou assim ‘professor, porque quando o senhor chega e diz *hoje a gente vai trabalhar tipologia textual*, a gente já sente, assim, uma certa ((faz uma

careta de desgosto))... um certo distanciamento, mas quando o senhor traz um poema, que começa a... apresenta um poema, às vezes aquela angústia que ele tá trazendo do dia anterior, não da aula, mas de alguma coisa do dia anterior que o poema responde, então a gente se sente melhor e aí o nosso espírito tá disponível pra: tipologia textual', né? ((a seguir, fala da necessidade de poesia que os alunos sentem, conforme analisado no exemplo 4 de ressignificações atribuídas à realidade da sala de aula)) E é terrível o professor ignorar isso ((o gosto dos alunos por poesia)) por algum momento, sabe que eles gostam e tá negando, e era isso que eu tava fazendo, então é horrível isso, né? Então... são essas coisas, essas pequenas contradições que a gente vai vivenciando na nossa prática docente, mas que tem que tá: alerta e disponível pra voltar pra mudar”

10) P: Você falou de Geraldi agora e eu pensei é: o que ele mais prega é que se parta do texto, mas o texto do aluno, né?

PN: É.

P: Aí você costuma fazer isso?

PN: Sim. A gente trabalha, quando trabalha com texto do aluno... engraçado, porque eles terminaram as redações deles e a gente... no oitavo ano, a gente tava fazendo muito isso, então eles tavam fazendo ajustes nos textos deles, a gente pegava as redações que eles tinham, os textos, né?, não eram só redações, é:: pegava os textos que eles tinham produzido e: é, eles iam fazendo observações, então eu dizia assim “olha, esse, essa palavra aqui, ela... por que ela não se encaixa bem?”, “ah, não, se encaixa”, “olha, mas por que isso daqui é...”, por exemplo, era uma coisa que era um advérbio, e eles... uma aluna tinha escrito flexionando o advérbio, e eles disseram “mas tem alguma coisa estranha aí, porfes/”, perceberam pelo... como usuários da língua nativos, perceberam. Aí “não, mas por que tá estranho?”, aí peguei a: gramática normativa lá e “ó o que essa gramática diz, que advérbio é invariável, será que não é por isso que vocês acharam que o que tá estranho aqui, tá variando?”, então veja, aí a gente faz uma pequena reflexão gramatical “quando um gramático normativo vem colocar isso aqui, ele já vem estudando, isso tem um percurso de observar como a língua funciona até se transformar em norma é por isso que...”, aí pronto, a gente vai e faz uma reflexão. Dá pra fazer isso a partir de, de... tanto de texto didático, como de texto paradidático, como de texto de aluno, né? Que a gente sempre, a depender da atividade a ser desenvolvida, você faz isso tranquilamente.

P: Aí, no caso, como é que você faz? Você costuma selecionar um ou outro dependendo do que seja mais exemplar, assim?

PN: É, tem vários momentos, tem é:: tem isso de eu selecionar os textos, tem de eu distribuir os textos e eles comentarem os textos dos colegas, é: depende, né? ((a seguir, Nicolas lembra da coleção *Como trabalhar com textos dos alunos*, de Wanderley Geraldi, editada pela editora Cortez, e elogia o material dizendo como ele ainda está bastante atual, apesar de precisar de algumas revisões, como do conceito de *higienização do texto*. Provavelmente, estava se referindo ao livro *Aprender e ensinar com textos dos alunos*, volume 1, de Geraldi e Beatriz Citelli))

11) Quando se assiste dando aula sentado no birô e pausa o vídeo para comentar: “É engraçado, por isso que eu, eu até queria o vídeo também, porque eu tô observando

umas coisas, você se vê dando aula, uma coisa que eu prezo muito quando eu tô dando aula de língua estrangeira, mas talvez eu tenha... não tenha observado tanto dando aula de língua materna, tentar contemplar com o olhar a turma inteira, que é uma coisa que eu acredito, mas eu não tô praticando aqui. Quando eu levanto, eu faço isso com mais facilidade, mas aqui ((apontando o computador onde o vídeo estava sendo exibido)) eu não tô fazendo, né?, então eu já vou ficar mais atento, né? É ótimo isso, é ótimo!”

- 12) Quando se assiste lendo a ficha/carta sobre sequências tipológicas (Anexo 21): PN: Essa carta aí eu queria comentar ((pausa o vídeo)). Não, essa carta é engraçada porque você percebe que nem sempre o mesmo material didático funciona, né?, com duas turmas, é, então esse, essa carta, eu trabalhei com essa carta no terceiro ano anterior e foi ótimo, pra os alunos ficou claro, assim, as sequências e tal, a: a heterogeneidade e tal e, pra eles, favoreceu muito, foi favorável. Agora na turma, nessa turma ((apontando para o computador onde o vídeo estava sendo exibido)) não funcionou tanto, já houve uma dificuldade maior e tal e tudo isso. Mas a própria carta é:: hoje eu não sei se eu vou manter como material didático, né? Porque tem... talvez ela, ela ajude mais a confundir pra eles do que pra esclarecer, apesar da boa experiência com aquele terceiro ano, né? A experiência com esse terceiro ano ((apontando novamente o vídeo)) me, me fez ficar um pouco atento porque tem precisões, tem precisões não, tem momentos de, de: em que algumas sequências tipológicas podem ser dúbias. Tem escolhas que o Marcuschi faz, né?, ele faz escolhas, eu até comentei isso uma vez com Beth é:: mas você num, é passível de outras interpretações e que, nesse momento em que eles querem esse “sim, professor, mas a gente... não tá muito claro”, eles querem um pouquinho mais de clareza pra depois passar pro indefinido, né?, talvez não seja tão interessante, talvez ela, ela possa vir até no final de processo, ela meio que inaugurou o processo, né?, e tal, então talvez no final eles tenham essa consciência maior e ela possa aparecer. Então depois que isso aconteceu e fiquei, tomei nota, né?, “ver a possibilidade da carta... ou mesmo a localidade dela na sequência didática”, né? P: Mas já pensa em alguma alternativa?

PN: Não, ainda não. Mas sei que isso daí eu vou ter que repensar, né?, e ela... até porque, assim, alternativa não falta, né? Você tem muito, muito material de várias sequências é: tipológicas, materiais interessantes porque o que parte também, aí é que tá, foi até bom esclarecer isso. Pra mim, o... claro que tem que ter o elemento pra você trabalhar, mas o texto tem que ser interessante, né? Ou seja, o: pra mim não faz muito sentido trazer um texto que esteja recheado daquilo que eu vou, o texto servir só pra eu exemplificar o que... não, o texto tem que mexer de alguma forma comigo e com meus alunos e, bom, a partir disso a gente vê como funciona e vai tratar dessas coisinhas lá, né?

- 13) Quando reflete sobre a escolha da ficha/carta sobre sequências tipológicas (Anexo 21), completando o raciocínio iniciado no exemplo 7 de ressignificações atribuídas às necessidades de aprendizagem: “Então é: aí você me pergunta assim ‘sim, mas e essa dificuldade ((dos alunos com a ficha/carta))?’”, né? Duas coisas me levaram a manter, manter não, a usar esse texto, é: Uma é ele ter funcionado numa turma de supostamente mesmo nível, né?, era o terceiro ano do ano anterior, funcionou, então tá bom, né?, deu certo. É:: a outra é porque eles topam esse, a gente já comentou isso,

eles gostam de desafios, eles gostam de graus de dificuldade, agora, quando a gente vai lançar isso, a gente tá sempre no risco, né? Você vai lançar um grau de dificuldade maior e você vai ver se aquilo ainda tá no nível deles ou se passou um, se passou pouquinho, errou um pouquinho a mão. Se errou a mão, volta atrás, não tem problema nenhum e depois oferece um material mais favorável, né?”

- 14) Quando assistimos ao trecho em que ele fala que gostaria de conversar com a turma sobre o debate que houve no CAp a respeito do *impeachment* de Dilma Rousseff e sobre a votação na Câmara, que havia ocorrido um dia antes:

P: Aí você fala “tem coisas específicas da disciplina”, que é óbvio, que é o debate, né?, o próprio gênero aqui e você tá trabalhando a tipologia argumentativa e tal, mas tinha a coisa da cidadania, que é uma coisa mais ampla. Aí, assim, esse, como você vê essa história de trabalhar a cidadania com seus alunos e como você enxerga o seu papel nesse ponto?

PN: É:: veja só, há um... hoje em dia, hoje o: debate tá acalorado com relação a isso, né? E: uma das confusões é essa que o professor não deve manifestar opinião, Escola sem Partido, coisas que a gente já sabe... vê só, primeiro que eu acho, eu acho que o, o: espaço da sala de aula não é um espaço de silenciamento de nenhuma ordem, é: é o espaço em que os discursos se: eles convivem e se confrontam, né?, então o importante, por exemplo, a meu ver, que é fundamental pra a construção da cidadania, é favorecer o contraditório sempre, é: pra evitar discursos de adesão fácil também. Quando eu digo contraditório, não é só o contraditório que parte do colega, não. É o contraditório que você mesmo constrói, então você faz uma fala e você, ao mesmo tempo, produz a contrafala na sua... no seu corpo argumentativo, como é o caso aqui, né?, a tipologia que a gente tá trabalhando, então, em gêneros argumentativos, você vai.. por exemplo, pra um jurista é fundamental isso, um advogado. Um advogado, ele não, ele tem uma grande chance de se dar mal se ele fizer somente o libelo dele [...] se ele não considerar o contraditório, se ele não considerar a fala contrária pra poder refutar de antemão, se ele fizer isso, ele já tá:: é meio caminho andado pra o fracasso. Mas não é só isso, eles ((os alunos)) têm que exercer o contraditório também pra, por uma questão de empatia. Então eu tenho, por exemplo, eu tenho os meus pontos de vista, mas eu tenho que pensar os pontos de vista contrários pra ver a lógica que eles têm e pra tentar compreender o outro, porque o que acontece geralmente são os diálogos de: é: são monólogos disfarçados de diálogos. Então, eu tô conversando com você, eu tenho meus pontos de vista já prontos, eu tô conversando, você tá me dizendo, mas eu tô nem aí na verdade, eu tô querendo só convencer e tô lançando mão daqueles argumentos que eu previamente elaborei. Isso não é cidadania, né? ((a seguir, Nicolas avalia como a disciplina LP ajuda a “construir a cidadania”, conforme analisado no exemplo 8 de ressignificações atribuídas às necessidades de aprendizagem)) [...] Isso não significa eu impor o meu ponto de vista no: aluno, eu posso até colocar, mas eu acho que é fundamental, Bruna, eu colocar meu ponto de vista e dizer de maneira muito clara porque, assim, aí quando a gente coloca, a gente não pode esquecer que nosso peso institucional é forte. Então eu coloco, mas eu faço questão de enfatizar “olha, isso é o MEU pon-to de vista e, por favor, procurem brechas que ele certamente tem, ataquem!”. Então é: fazer, nem silenciar meu

discurso, mas também não silenciar o discurso do, do, do outro, né?, então, vamo lá, vamo colocar a, a: fazer com que tudo convirja e se confronte e a gente vai vendo quais são aqueles mais ponderáveis, quais são aqueles mais verossímeis, porque a gente também não trabalha com verdades, trabalha com verossimilhanças. Isso aqui parece ser mais interessante até que venha um outro discurso mais interessante e refute, a gente pode abrir mão desse aqui [...] então, eu acho que tudo isso tem a ver com construção de cidadania a partir da disciplina de, de Língua Portuguesa, né?, a linguagem favorecendo a cidadania em seus vários aspectos [...] então, quando a gente trabalha, tem, procura oferecer elementos sólidos linguísticos pra eles, a gente tá procurando criar algo es-tru-turante em que eles vão, a depender das circunstâncias, eles vão é: pensar a partir dessa estrutura aqui mais sólida e que vão aparecendo... Mas se você oferece só as circunstâncias como elemento de cidadania, quando a circunstância passar, a sua cidadania foi embora também”

- 15) Quando assistimos a um trecho em que ele fala que iria “trazer textos que não servirão APENAS para exemplificar ((as tipologias))” e peço que ele comente essa ênfase: “É: O texto não pode ser pretexto pra: pra mostrar aquilo que você tinha previamente fabricado, não. Isso é artificializar a linguagem [...] você prevê, né?, você prevê ((alguns comentários que surgem a partir dos textos)), ao mesmo tempo, sabendo que os textos são tão ricos que outras coisas que você não tava prevendo vão aparecer no, na interação com eles ((os alunos)), isso é ótimo, e aparece, né?”
- 16) P: Aqui você achou um *link* perfeito, assim... tava falando sobre cidadania, sobre o debate ((que houve no CAp acerca do *impeachment* de Dilma)), mas retomou, analisou o debate com... à luz do que tava sendo, né?
- PN: É.
- P: Do que tava sendo discutido, a história da tipologia.
- PN: Isso.
- P: Não é sempre que a gente consegue fazer isso...
- PN: Não, não. A gente tenta se aproximar, na ho/ na hora que tá planejando, a gente tenta encontrar esses *links*, mas nem sempre eles tão muito... são muito dóceis, né?, de aparecer.
- P: E, às vezes, fica até bem forçado, né?
- PN: É. Isso.
- P: Assim, você já tinha pensado nisso? Ou não, realmente surgiu e...
- PN: Não, a gente, a gente procura, é: quando você vai elaborar os pontos, você procura mais ou menos exemplo e: vínculos, né?, pra mim é muito importante o *link*, porque o *link*, ele dá sentido, né?, é: em tudo... um *link* da: de um texto com outro a partir da intertextualidade, o *link* de um texto com a vida a partir do propósito, né?, da pertinência daquele texto é: e os *links* entre o que você disse antes e o que vai dizer depois, pra mim os *links* são pontos, sem *links* não há sinapses.
- 17) Quando questionado de onde vem a visão poética presente na maioria das suas aulas (ao afirmar, por exemplo, que a descrição é “o ápice do olhar” e “deveria estar na nossa alma”): “Tem a questão pessoal, sem dúvida, assim, a, a, a: procurar ver na... no mundo uma série de relações () captar o que há de significativo nas mínimas coisas, né?, isso... até com a experiência de, de, de poeta. Então, você com essa experiência de

poeta, você tá atento às, às (), então você vai captar aquelas pequenas ondas e aquilo te chama a atenção e, às vezes, passa batido pra muita gente, isso é uma coisa, não tô dizendo que eu tenha, mas eu, eu busco isso, né? É:: isso é um fato, a outra é a formação literária, né?, o fato de você sempre tá ali saboreando os textos literários, isso vai meio que educando a sua percepção, né?, pra esse tipo de, de realidade. E tem a ver com o profissional também no sentido de que você, você percebe que isso é importante, como usuário da linguagem, você percebe que é importante pra você formar leitores que tenham essa percepção poética e você quer desenvolver a partir das estratégias didáticas. Então, eu acho que tá tudo bem conectado”

- 18) Quando reflete sobre a estratégia de pedir para os alunos falarem um pouco da canção *Feijoadá completa*, de Chico Buarque, no momento em que estavam trabalhando com ela a partir da ficha (Anexo 23), antes de ele próprio começar a falar: “É porque, assim, eu não quero, eu não quero transformá-los em passivos. Pra mim, é mais importante que saia deles, né? Porque, por exemplo, muitas coisas que eu já tinha até preparado pra dizer eles podem dizer pela reflexão deles se eles pararem pra fazer uma análise um pouquinho mais detida. Então, não vejo muito sentido em dizer de antemão uma coisa que a inteligência deles pode produzir, você estimula a inteligência no lugar de só estimular a memória”
- 19) Quando questionado sobre a relação dele com o livro didático: “O livro didático, ele, pra mim, é um elemento que pode aparecer explícita ou implicitamente em sala de aula. Ele, ele é um, por exemplo, os livros didáticos têm muitas coisas excelentes, principalmente depois dos, dos programas do PNLD, que o rigor ficou muito maior, não é?, o nível de exigência, então você tem materiais muito bons. Então, aquilo ali também é material de pesquisa do professor, ele, ele só não pode usar o livro didático como modelo pra aula, a meu ver, né? Ou seja, aquilo é um instrumento único, aquilo é o, o único suporte, o livro didático, que você pode ter e todo o restante de todas as possibilidades de texto no mundo que tem vai embora, né?, que são até mais interessantes de acordo com a turma, de acordo com a situação social que você vive, social e escolar. Eu não posso transformar nisso, mas ele é um elemento que pode entrar em sala de aula, é: Por exemplo, eles têm o livro didático deles, mas às vezes o material mais interessante não tá naquele, tá em outro, você tem lá praquela... praquela nível, você compra, então o livro didático tá aparecendo, ele só não tá materializado ali, ele completinho na sala de aula”

APÊNDICE 8

OUTRAS RESSIGNIFICAÇÕES OCORRIDAS NA QUARTA SESSÃO DE AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES COM O PROFESSOR NICOLAS

Ressignificações atribuídas às necessidades de aprendizagem:

- 1) Quando reflete sobre o trabalho que realizou em sala com uma piada retirada do livro *Os humores da língua*, de Sírío Possenti (Anexo 24): “O caso da piada eu acho ótimo porque... quer algo mais corriqueiro que piada?, né? Então se usa frequentemente, eu acho que isso acaba contemplando bem aquilo do ‘uso, reflexão e uso’, né? Então, eles usam piadas o tempo todo, agora, depois que passa pela reflexão, o uso posterior passa a ser qualificado, né? Então: eu acho que é: esse trabalho do, do Sírío Possenti, a gente pode levar tranquilamente pra sala de aula e é muito enriquecedor”
- 2) Quando se assiste falando que analepse “é só o nome, mas interessa saber para que serve”, pausa o vídeo para comentar: “Duas coisas, é:: Uma é: eu procurei fazer com o seguinte propósito, dizer ‘qual o nome?’. Eles tinham *flashback* como um nome mais, mais comum até porque é um nome que circula muito no cinema e tal, que é um nome mais, mais acessível, aí tem um nome mais técnico em língua portuguesa, que é *analepse* e tal, aí eu pergunto a eles, por quê? Pra que eles tivessem essa ferramenta disponível, é: isso economiza a argumentação, você não precisa transformar numa perífrase nenhuma, ‘não, porque quando é...’, não, você usa *analepse*, resolveu, sua argumentação ficou econômica. Agora, depois disso, de dar, de oferecer essa ferramenta, chamar a atenção ‘sim, mas isso é só um nome, tá certo?’, pra não ficar somente na:: é: primeiro pra num, num fazer a nomenclatura ganhar uma inflação que num deve ter e depois pra não ficar restrito a ela mesmo, né?, () só a nomenclatura, não é isso que interessa, a nomenclatura é só pra ser ferramenta, pra economizar discurso, depois a gente segue pra o que realmente interessa, então, assim, eu faço questão de chamar a atenção disso pra eles terem essa consciência, sabe?”
- 3) Quando se assiste chamando a atenção para a ideia de distensão ou compressão do tempo presente nos verbos, pausa o vídeo para comentar: “Engraçado que isso daí a ideia implícita é de aspecto verbal, né? Só que aí a gente não vai, não precisa colocar aspecto verbal, pode até colocar como instrumento, como ferramenta, mas o principal não é isso, é a ideia, né?, que eles possam pensar o que a linguagem tá fazendo, né?” ((a seguir, Nicolas se vê escrevendo *aspecto verbal* no quadro e aproveita para fazer uma análise do que seria AL versus GT, conforme analisado no exemplo 1 de resignificação atribuída ao atendimento da perspectiva sociointeracionista))
- 4) Quando questionado sobre qual a relevância de trazer para a discussão em sala outros tipos textuais normalmente não abordados no EM, como o dialogal (por ocasião da análise da piada) e o preditivo (por ocasião da análise do conto *O homem que cheirava o futuro*): “Não, é pra eles terem a: a noção, nem que seja um pouco panorâmica, de que o processo é mais complexo, a língua é complexa, o, o: modo como a gente usa a linguagem é sempre multifacetado e que aquilo tem um padrãozinho que a gente estuda na escola, mas que é: é::, como é que se diz?, a linguagem se comporta de maneira mais () Então, assim, só pra eles terem consciência que a coisa não é tão, é:

como é que se diz?, classificável como a gente pode imaginar, só, só pra isso, só pra eles saberem do quanto o fenômeno é mais enriquecido ((a seguir, Nicolas fala sobre as observações que costuma fazer nas redações dos alunos, conforme analisado no exemplo 4 de ressignificações atribuídas à avaliação da própria prática docente)) Então, é sempre, Bruna, pra eles compreenderem que: existem as classificações que chegam do livro didático, que chegam pra exames, mas na verdade o objetivo principal não é esse, eles têm que saber isso, eles vão ser cobrados, mas o objetivo principal não é esse, é eles terem maior atividade é: reflexiva com a linguagem. Então, se eles, se a ideia é que eles tenham maior atividade reflexiva, essas coisas que tão fora do circuito, eu acho que têm que aparecer em algum momento, né?, nem que seja ‘ó, isso daqui existe, viu?’ Vocês não vão, não é nosso foco, não, mas tenham consciência que isso aqui também é debatido’. Até porque esses meninos, depois que você coloca, várias vezes eles vão dizer ‘ah, eu vi aquilo ali’ [...] então, eles tão ligados, às vezes uma dica que você dá, eles pescam e vão procurar na internet [...] então você dá margem pra que eles criem asas independente de você”

- 5) Quando falamos sobre as tentativas de exibição do vídeo de Walnice Nogueira Galvão:

P: Se fosse dentro da sequência como você havia planejado, porque ali o mais importante não era exatamente o conteúdo d’*Os sertões*...

PN: Não.

P: ... você poderia até aproveitar, né? Mas então quais eram os objetivos de aprendizagem?

PN: Um dos objetivos fundamentais, que iss/ infelizmente, esse objetivo se perdeu, era justamente trabalhar com, com outro gênero, né?, que: ia favorecer tudo que a gente vinha trabalhando e um gênero ORAL, né?, um gênero é: genuinamente oral. Aquilo é: a gente ia mostrar as marcas de oralidade, o que é: certas marcas vêm favorecer pra o sucesso daquele gênero, né?, quais são as vantagens e desvantagens que aquele gênero tá oferecendo, como é que as tipologias aparecem naquele gênero oral e como é que elas aparecem nos gêneros escritos que a gente vinha vendo... Então esse confronto, essa proximidade entre o escrito e o oral ia ser muito mais visível, infelizmente a gente perdeu, perdeu completamente.

- 6) Quando se assiste analisando, junto com os alunos, as marcas linguísticas presentes no texto *Receita para fazer uma galáxia* (Anexo 27), pausa o vídeo e comenta: “Isso daí é importante porque é pra eles se darem conta, né? A gente faz essa análise pra usar melhor, pra usar melhor. Quais são os meus objetivos? O que é que eu quero fazer com esse texto? Eu quero divulgar ((descobertas científicas)). Eu vou tá divulgando usando essas estruturas linguísticas? Não. Então muda, então reflete melhor, faz uma reflexão linguística pra que o seu objetivo, seu uso seja melhor, seja enriquecido. Então eu acho que isso é, é: bem ilustrativo do que a gente pensa, né?, do ponto de vista ‘uso, reflexão, uso’, uso que vem enriquecido depois da reflexão. É pra isso ‘olha, eu usava de uma forma, ok, a minha intenção era divulgar, um texto de divulgação científica, mas eu escrevi de tal maneira que eu me dou conta agora que isso aqui não tá divulgando coisa nenhuma, por quê?’”, aí faz a reflexão linguística pra ver quais são os elementos ali que... barram essa comunicação, ‘ah, é isso, então isso

aqui eu tiro, isso aqui eu acrescento’. Pronto. Depois que eu faço essa reflexão e recomponho que eu uso melhor, mas eu só uso melhor se eu fizer a reflexão linguística, né?, essa análise linguística, que não tem nada a ver com nomenclatura, não tem nada a ver com classificação, né?... Tem, assim, não tem a ver com classificação no sentido tradicional, né?, ‘isso daqui é adjetivo, isso daqui...’, muito menos com aquelas análises sintáticas horríveis ‘oração subordinada substantiva’...”

- 7) Quando se assiste procurando, junto com os alunos, metáforas no texto *Receita para fazer uma galáxia* (Anexo 27), pausa o vídeo para comentar: “Tem duas coisas aqui, Bruna, é: Uma... essa história das metáforas, né? Duas funções aí. Uma pra eles saírem daquela ideia de que um texto é: referen/ um texto de divulgação científica é referencial e não pode ter mais nenhum outro elemento que venha: nenhuma outra função apareça ali também de maneira forte, né? divulgação científica, sim, as metáforas vão aparecer, por que vão aparecer? Né? Então também pra sair daquela ideia de que metáfora é uma coisa ornamental. Não, metáfora pode ser uma coisa altamente funcional, né?, e geralmente é, né?, esses dis/ por esses discursos estereotipados da metáfora veem a metáfora como um ornamento, um penduricalho estético, não, né? Então tem essas du/ acho que tem essas suas funções aí bem claras”
- 8) Quando se assiste dizendo que depois que leu o trecho “a espinha dorsal da noite”, presente no texto *Receita para fazer uma galáxia* (Anexo 27), nunca mais iria olhar o céu da mesma maneira, pausa o vídeo e comenta: “A, a função poética, né? Então, assim, a gente tá trabalhando de maneira enfática outras coisas, mas pode lembrar que a função da poesia também é essa, reinaugurar o mundo, né?”
- 9) Quando se assiste dizendo que a redundância é importante em textos expositivos e pausa o vídeo para comentar: “Só mais uma coisinha, porque esses... é importante quebrar, sempre que eles vão pra: sempre não, mas muitas vezes eles vão pra essas aulas de produção textual ‘olha, evita redundância, não sei que e tal’. Não, redundância... é como repetição, ‘não repita’. Não, repetição, ela não só não dá pra evitar a repetição como ela pode ser interessante. Então quebrar esses estereótipos, sabe, Bruna, de ‘repetição é uma coisa negativa, redundância é uma coisa negativa’. Não, depende de como é usado sempre, né? Aí faço questão de insistir nisso aí”
- 10) Quando questionado sobre a relevância de trabalhar meios de produção e concepção discursiva dos gêneros no EM (assunto estudado por meio da ficha presente no Anexo 29): “Aí eu digo de novo, né?, claro, a gente tem acesso de maneira mais aprofundada na educação superior, isso daí é só uma pincelada pra eles terem consciência que essas coisas acontecem. Você, por exemplo, você concebe de uma forma e você realiza de outra, às vezes é importante ver a distância de uma coisa e outra pra você se/ a: diferença de sentido e até pra eles perceberem, em alguns casos, né?, o ilusionismo da linguagem. Então, por exemplo, você tá ali é:: vendo seu noticiário, aí o sujeito tá falando, você jura que é um evento autenticamente oral, não vê que ele tá oralizando o texto. Então, assim, essas coisas, esses... a linguagem funciona através de biombos, sabe? Ajuda também a, a: eles terem uma outra consciência linguística. E, e, e, por exemplo, isso tem implicações mais fortes, quando você pega um, um... cordel, vai trabalhar cordel, certas coisas você só vai poder é: ler bem se você tiver consciência dessa divisão entre é: realização e concepção. Por exemplo, a: a oralização de um

poema [...], ele tem algumas necessidades, ele foi concebido oralmente, né?, aquilo foi feito pra ser falado, eventualmente aparece em livro ou aparece em texto escrito, mas o modo de ler não pode ser é: exatamente o mesmo de outras realizações escritas porque a concepção é oral [...] Então quando você é: essa distância entre concepção e realização, não é?, é, é importante, é:: faz com que eles tenham mais instrumentos pra ler melhor, pra produzir melhor, sabe? E além dessa questão do ilusionismo da linguagem”

- 11) Quando se assiste falando em Saussure e do *Curso de Linguística Geral*, refletindo sobre os ruídos presentes na obra por ele ter sido fruto de anotações dos alunos: “O propósito também aparecendo ((pauso o vídeo)), como o: como a: a concepção e a realização pode gerar inclusive problemas, né?, de interpretação, é:: às vezes, vários especialistas têm que analisar aquele texto escrito pra ver se coincidia com, com as ideias do autor e tal porque teve um choque aí entre a concepção e a realização, a realização foi feita não pelo próprio autor, né?, a versão escrita, então só mais uma consequência dessa disparidade”
- 12) Quando assistimos ao trecho em que ele pergunta se os alunos lembram de alguma cantiga de ninar (por ocasião da correção do exercício da ficha sobre meio de produção e concepção discursiva, no Anexo 29) e alguns começam a cantar:
 PN: Massa esse calor, né? ((rindo)) Começam, eles começam a interagir de maneira mais intensa mesmo, né?
 P: É. E qual era... essa, essa estratégia aí, assim, era pra isso mesmo? Pra quebrar essa...
 PN: É, quebra, né?, aproxima, eles, eles, o assunto chega mais na vida deles, né? Eles se reconhecem de maneira... sempre tá relacionado, mas eles veem de maneira mais clara essa, esse vínculo entre aquilo que a gente tá trabalhando e aqui/ aquilo que diz respeito à vida deles, né? Aí começam a: recobrar a memória da infância e por aí. E tem o aspecto lúdico forte, sem ser um lúdico esvaziado, você tem um procedimento intenso que favorece a aprendizagem.
- 13) Quando questionado por que decidiu começar a trabalhar com o gênero redação escolar analisando uma redação escrita por um vestibulando (Anexo 31): “É, o: o contato, aí é que tá, né?, o contato com os textos, isso daí já faz parte daquele/ daquele modo de le/ de trabalhar redação que eu te falei, né?, visitando outros textos, né?, aquele mimético, simulado ((sem ter uma preparação prévia para o desenvolvimento do tema)). Uma coisa, primeiro eles é:: vivenciarem mais o gênero, né?, realização daquele gênero é: pra que eles... pior coisa do mundo é você começar, fazer um editorial, sim, mas você nunca viu um editorial ou viu, mas não se deu conta que era um editorial e, e você não vivencia de maneira mais intensa aquele gênero. É muito difícil você produzir uma coisa com a qual você não tem, não tem intimidade, você não circula por aquilo. Então, é: eles vivenciarem essas redações é importante. Agora o fato de ser de outros alunos tem um *plus* aí porque é:: eles vão perceber pelo negativo, né? O que... porque quando o texto tá, tá muito redondinho, né?, você vai ver o que deve ser feito, mas não fica muito claro o que você não deve fazer e, num texto desse, até por ser mais autêntico, é um texto autêntico, um texto de... ((retirado de um banco de redações *on line*)) é:: vai, vai favorecer esse trabalho dos elementos

positivos do texto e dos elementos que, pra: o gênero redação escolar, vão ser evitados”

- 14) Quando se assiste comentando sobre a artificialidade da redação para o Enem e pausa o vídeo para comentar: “Eu tenho um comentário a fazer aí que tem coisas que eu não compreendo ainda que o Enem, que traz tantos avanços, já trouxe tantos avanços, mas ele insiste em trabalhar na produção de texto somente com a redação escolar e é... cria-se esse tipo de problema. Porque a gente sabe que o ideal é trabalhar, pelo menos o que se aproxima do ideal, é trabalhar com vários gêneros, não é?, pra se aproximar da vida real mesmo nos... porque eles vão precisar, eles vão precisar é: dominar vários gêneros na vida deles, né?, saber fazer uma ata, saber fazer um... saber fazer bem um e-mail, uma carta, e chega um, um exame tão importante na vida desses meninos e é só redação escolar [...] Eu não sei qual é o ranço do Enem porque ele insiste em, em, em ficar bitolado à redação escolar. Então, quando às vezes você vai, cria esse tipo de consequência, você quer trabalhar outros gêneros, e o aluno fica ‘é, professor, a redação...’, tá percebendo? Então acaba tendo um efeito horrível na, na prática docente, é incrível”
- 15) Quando reflete sobre a estratégia de recorrer ao diagrama de Saussure (sintagma x paradigma) para falar das oportunidades que a língua nos oferece de diversificar o vocabulário: “Porque, assim, são abstrações, né?, que podem ficar somente nas abstrações, mas isso pode ser didatizado de maneira que eles percebam de maneira muito clara, muito viva, que isso tá na: tá no sangue social deles, né?, tá no objetozinho que eles adoram, que é o *smartphone*, tá o pensamento de Saussure”
- 16) P: Aí você diz é: que tinha ((na redação *Força intelectual*)) um “probleminha”, mas que esse probleminha “não é o fim do mundo”, né?
 PN: É.
 P: Aí eu queria que você comentasse por que você considera que não é o fim do mundo e, se fosse pra você colocar numa hierarquia é: esses deslizos dos meninos em uma redação, o que é que, o que é que seria mais problemático e o que é que seria menos problemático.
 PN: Tá. O: não é o fim do mundo porque é, é você: Bom, os avaliadores, eles, eles têm essa consciência que desvios de, de, de grafia é: são, são faltas ((fazendo o movimento das aspas com as mãos)) na camada superficial do texto, né? Claro que, a depender do: como os elementos mais importantes do texto se desenvolvem, aquilo ali pode ser um *plus* negativo, né? Mas se o texto tá bem estruturado, um S ser trocado por um Z, claro que a gente tem que insistir pra que o aluno é: evite esse, esses desvios.
 P: No caso, era um erro sintático, tá? Era uma concordância, não lembro o que era exatamente, mas você mesmo fala um, um “desvio sintático”, mas enfim um erro sintático acho que você vai colocar...
 PN: É. Desde que não crie ambiguidades desnecessárias, eu nem me lembrava aqui do, do exemplo. Mas sintático pode ser um pouquinho mais grave porque ele pode gerar ambiguidade é: o gráfico também, mas, assim, o: sintático, ele tende a gerar uma ambiguidade maior, né? Mas se tá compreensível, aquilo ali pode passar é: com uma certa tranquilidade. O que é que eu considero mais grave? O mais grave é quando esse erro sintático, né?, ele compromete a coesão, quando ele compromete o... isso que eu

tô dizendo, quando gera uma ambiguidade desnecessária, isso é grave porque você, aquilo que eu tava dizendo antes, você queria dizer uma coisa, e disse outra, então isso é um erro grave, né? Então, não é uma questão puramente formal, é como a forma vai interferir no seu propósito. Então, erros de, de, de textos, parágrafos que não são parágrafos, né?, que não têm uma unidade é:: o, a falta de, de, de progressão, né?, aquele texto que você, ele fica dizendo basicamente a mesma coisa no texto inteiro, e aí acaba... pro/ progressão e informatividade são vizinhos, né?, uma tá relacionado ao outro. Esses são problemas mais graves, né? o pro/ porque se você não progride e não tem informatividade, você não tá dizendo coisas, você acaba recaindo no clichê, clichê é uma consequência disso, né? Então, são elementos que começam a comprometer o teu texto. Mas esses elementos mais superficiais, se eles não comprometem o propósito, não geram ambiguidades desnecessárias, sem sentidos é: indesejáveis, devem na medida do possível ser evitados, mas se passam podem ser completamente desconsiderados pra: pelos avaliadores, que são competentes.

Ressignificações atribuídas à realidade da sala de aula:

- 1) Quando continua o raciocínio sobre o plano B iniciado porque não conseguiu exibir o vídeo previsto, conforme analisado no exemplo 6 de resignificações atribuídas à avaliação da própria prática docente e envereda para a avaliação dos recursos tecnológicos disponíveis no CAp: “Na verdade a gente sabe, né?, que plano B tem que existir em qualquer... qualquer plano de aula, né? Mas quando diz respeito à tecnologia é uma urgência, né? Não dá pra... ainda mais aqui, porque vê só, esse, esse bendito *data show* aqui ((apontando pro *data show* da sala onde estávamos)), ele funciona, quando funciona, ele funciona troncho, né? E às vezes não funciona, aí você tem o cabo HDMI, não pega, aí tem que contar com outro cabo, não sei que, fica uma confusão tão grande que as chances de aquilo dar errado é tão grande que você tem que ter um plano B”
- 2) Quando questionado por que não retomou a atividade sobre o vídeo (Anexo 28), que terminou sendo passada para casa: “É porque eles não fizeram [...] A gente acabou retomando no debate, né? No debate d’Os *sertões*, né?, porque era um vídeo da, da Walnice Nogueira Galvão fazendo comentários sobre Euclides, seria ótimo se fosse dentro da sequência ((didática)), iria casar bem, não funcionou e aí a gente acabou retomando: aquelas perguntas que eu fiz e tal do vídeo no debate, mas é: no decorrer, na sequência onde ele se encaixava, se perdeu, né? Eu postei no... os dois vídeos ((parte I e II)) no grupo, né?, pelo Face, ficou disponível pra eles, mas os meninos, é aquela coisa, eles são ótimos, mas também são ótimos pra não responder quando você manda coisa pra casa [...] É por isso que, mesmo quando nos dias de hoje, às vezes você quer passar um filme, o ideal é o quê? Todo mundo tem acesso aos filmes às vezes, né?, à maioria dos filmes. Eles têm acesso em casa ou por Netflix ou porque é: já têm o filme, enfim. Mas, às vezes, eu trago, passo o filme em sala de aula pra ter a garantia de que todo mundo vai ver. Porque se for deixar pra eles verem, vai criar isso aí”
- 3) Quando refletia sobre a mania de seus alunos de “pular” autor e fonte dos textos que estão lendo, questiono por que Nicolas achava que eles continuavam insistindo nessa

prática apesar de ele sempre chamar a atenção deles contra isso: “É porque, assim, aí eu vou ser um pouquinho cruel usando Machado de Assis, que dizia que certas coisas se aprendem à força de repetição, né? É:: eu acho que tem uma, tem uma inércia, né? Porque a escola, na verdade é o seguinte, a leitura na escola, ela ainda é é:: como é que se diz?, talvez ela nem seja hegemônica na vida diária deles, eles leem muita coisa que a leitura em sala de aula de Português, por exemplo, ainda é um, um momento muito: muito menor do que as práticas de leitura fora da aula de Português. Então, eles vão reproduzir certa, certas formas de ler que eles já traziam. Então, como é que eles entendem? Tex-to é o: como é que chama, o corpo textual, o texto propriamente dito. Então, não, mas não, tem o texto propriamente dito, isso daqui ((autor e fonte)) é texto também, né?, então eles vão é: incorporando e a gente vai insistindo pra mostrar, mas eles já tão mais sabidinhos, já tão... alguns já leem e leem com aquele risinho cúmplice, né?, forçam e não sei que, sabendo que você vai cobrar, né?, é importante”

- 4) Quando questionado por que passou a ficha de revisão com exercícios sobre gêneros e tipos (Anexo 30) em dupla: “É, a questão é bem pragmática, né? Papel e tinta. Papel e tinta. A, a escola tá vivendo um, um... a universidade. Não tem material. Então, assim, as recomendações da, da Direção são sempre essa ‘ó, o que puderem trabalhar em *data show*, trabalhem, se puderem trabalhar atividades em duplas pra evitar distribuir mais papel e tinta, façam isso’, né? Claro que termina tendo os bônus aí, né? Porque um pode colaborar com o outro, podem, eles podem pensar juntos e tal. Em alguns casos, eu, em algumas atividades, eu faria atividades individuais pra: é: que eles passassem a ter maior autonomia de, sem que o outro tivesse ali do lado colaborando, depois, sim, haveria troca. Mas é:: nes-se mo-men-to, seria individual, mas a gente tá trabalhando em duplas ((fez uma expressão de desgosto))”
- 5) Quando questionado por que ele achava que os alunos não responderam à segunda questão da ficha de revisão sobre gêneros e tipos (Anexo 30) durante a correção coletiva oral, apesar de já terem respondido a ela em dupla por escrito anteriormente: “Aí tem a ver com a questão de não querer se expor também, né?, da: de terem um certo receio de tá errado, uma coisa assim, né?”
- 6) Quando questionado se é sempre que ele comenta por escrito a redação dos alunos: “Sim, sempre, pra mim é fundamental, pra mim é fundamental dialogar com eles, né, então, assim, até porque dá pra fazer muito bem com, com eles, são 60 alunos dos dois terceiros anos, né?, claro que eu tenho outras turmas, mas é: não são aquelas turmas enormes de 80 alunos, de 100, né?, fica um pouquinho mais difícil do ponto de vista da execução quando isso acontece. Mas essa característica aqui ((apontando para baixo como que indicando o CAp)) permite que você faça do jeito que você acredita como deve ser, né?”
- 7) Quando assistimos a um trecho em que ele pergunta a primeira impressão dos alunos sobre a redação *Força intelectual* (Anexo 31), e um aluno a caracteriza como “vazia”: “((rindo)) Sabe o que é ótimo nisso? É como eles são cruéis no: eles conseguem ser mais cruéis do que a gente, né?, eles são implacáveis na, na avaliação dos textos dos outros, né? ((rindo muito)) ‘vazia!’”
- 8) Quando assistimos a um trecho em que os alunos estavam participando de forma bastante ativa, por ocasião da análise da redação *Força intelectual* (Anexo 31): “Como

com, com pequenas coisas eles podem trocar com você, né? E: claro teve aquela, aquela resistência inicial ((à filmagem)) e tal, mas são alunos, Bruna, que é: são muito fáceis da gente trabalhar porque são, que se... querem fazer as coisas, são alunos que, que têm um *background*, são alunos têm, têm uma: são afetuosos, são colaborativos. Então, assim, quando alguém diz assim ‘ah, professor, o Colégio de Aplicação é: tem algumas facilidades’, isso é verdade, tem dificuldades também, né?, isso tem, traz outras consequências, traz outros elementos que dificultam, mas tem elementos que facilitam, né? Então você pode, pequenas coisas, né?, eles interagem e riem e tal e: a temperatura afetiva da, da, da aula aumenta, então é excelente. Por isso que quando, às vezes, em conselho de classe, alguém diz assim é: ‘esse aluno é, esse aluno não tem jeito’, pra mim isso é um escândalo. Primeiro que eu acho que todo aluno tem jeito e ainda MAIS se tratando de aluno do Colégio de Aplicação!”

- 9) Quando assistimos a um trecho em que uma aluna pergunta se a repetição do *e* no exemplo dado por Nicolas (“Se eu esfaquear Pedro, ele irá gritar e sangrar e derreter”) era estilístico: “Tava programado, mas a aluna se antecipou”

- 10) P: Você corrigiu esse exercício ((da ficha de revisão sobre gêneros e tipos, Anexo 30)), eu me lembro que você corrigiu coletivamente com a turma, mas pediu pra eles entregarem, por quê? Você fez alguma avaliação?

PN: É, porque aí eu faço avaliação, eu vejo, vejo como é que aquilo tá, como é que eles tão respondendo aquilo, né?

P: Mesmo depois da correção?

PN: Mesmo depois da correção, mesmo depois da correção. É porque, assim, muitos... ficam as marcas, né? Primeiro que muitos deles, eles tão ali corrigindo, é:: oralmente, mas como é uma prática antiga já, né?, você... eles já incorporaram um pouquinho assim ‘a gente vai corrigir oralmente, mas não mexam no texto como vocês fizeram’. Então como é uma coisa que a gente já, eles são meio que educados a fazer isso de: sde o sexto ano e tal, todo mundo já mantém isso aí, não precisa dizer, então, quando eles entregam, entregam a primeira versão e quando a gente tá corrigindo é pra eles terem consciência e compararem, mas eles entregam do jeito que eles fizeram, então é ótimo [...] E, Bruna, mesmo quando eles mudam, é engraçado, ficam as marcas porque eles mudam por cima do texto, né? [...] você vê o que foi corrigido e o que eles tinham pensado antes.

Ressignificações atribuídas ao atendimento da perspectiva sociointeracionista

- 1) Logo após fazer o comentário de que não precisava explicitar a nomenclatura *aspecto verbal*, conforme analisado no exemplo 3 de resignificações atribuídas às necessidades de aprendizagem, Nicolas se assiste escrevendo essa expressão no quadro e comenta: “Pronto, acho que eu vou colocar aí *aspecto*, né? Nem lembrava disso aí, mas pronto, é só pra ser ferramenta ((pauso o vídeo)), só isso, é: virou ferramenta, aí agora volta pra o que interessa, que é a própria reflexão, né? Por que, por que eu tô insistindo nisso? Porque a gente sabe, né?, que o: muitas vezes, as pessoas ach/ análise linguística! Uma coisa... isso daí gera uma confusão, o pessoal, às vezes, dá aula de gramática tradicional dizendo que é análise linguística, não é análise linguística, ele acha que... aí é aquela coisa de novo, acha que ensinar português é, é:

ensinar gramática, ensinar gramática acha que é ensinar nomenclatura, não sei que e tal. Então, NÃO, a nomenclatura, ela é: só:: um, um, um elemento pra facilitar o seu discurso e só”

- 2) Quando se assiste contextualizando o veículo onde o texto *Receita para fazer uma galáxia* (Anexo 27) foi publicado: “Tanto o suporte como o público ((alvo da revista *Scientific American Brasil*)), eles compõem a: a, a... são elementos fundamentais pra: compreensão do texto, né? Sem eles, num é possível compreender o texto de maneira: mais enriquecida, inclusive pode até, por exemplo, sem um, um... a clareza do público, você pode até perder uma ironia, né? Aí perde um, um elemento fundamental do significado, que é dizer justamente o contrário do que tá sendo dito. Então, é: todos esses elementos pra eles terem consciência também que a: os elementos enunciativos compõem os sentidos, não dá pra excluir... o tempo, né?, quando foi publicado, o que é: o veículo em que foi publicado, que ideologia ele traz, né?, por aí... a depender, por exemplo, *Superinteressante* não tem a mesma credibilidade de, da: *Scientific American*, então voc/ a: claro que o senso crítico, ele deve tá sempre ativo, mas ele se aguça quando você tá diante de um, um veículo que já por si num tem... num goza de tanta credibilidade, né? Então, o veículo, ele, ele, ele não só colabora na, no sentido, mas a própria, o seu modo de ler, a sua disposição pra leitura muda com tudo que circula o texto, por isso é importante sempre tá chamando a atenção pra isso”
- 3) Quando se assiste perguntando à turma se a redação *Força intelectual* (Anexo 31) conseguiu cumprir sua função: “Pronto, é um pouco aquilo, né? ((pauso o vídeo)) é: o texto, o autor conseguiu fazer o que queria fazer?, né? Então, assim, quando eu pego um texto deles, aí eu volto naquela sua pergunta, é um pouco isso, ele disse o que queria dizer? Ele conseguiu fazer é: o texto conseguiu fazer o que pretendia fazer? Tem um pouquinho da... do texto como uma ação também, né?”
- 4) Quando assistimos a um trecho em que ele, junto com os alunos, está analisando a estrutura argumentativa da redação *Força intelectual* (Anexo 31): “Lembra que você perguntou é: porque eu falava de Geraldi e tal, e Geraldi chama a atenção, né?, pra isso de partir do texto do aluno, pronto! É isso que a gente tá fazendo, né?”

Ressignificações atribuídas à avaliação da própria prática docente

- 1) Quando questionado sobre quais foram os critérios usados para selecionar os contos *Os olhos de Paola* (Anexo 25) e *O homem que cheirava o futuro* (Anexo 26), de Gabriele Romagnole, e quais os objetivos de aprendizagem visados naquela aula (aula 9): “É, na verdade, o, o: objetivo, ele pertence à mesma sequência ainda, né?, mesma sequência didática. Então, a ideia é, primeiro, a tua primeira pergunta, como foi que eu selecionei esses textos? Eu, tem o gosto pessoal, né?, de início, mas também tentando ficar atento se, se esse gosto pessoal tava: tava em sintonia com uma certa receptividade da turma, né?, pro que a gente imagina, às vezes não acontece, mas a gente tem uma margem de previsibilidade, então pelo perfil da turma que a gente conhece, a gente acompanha. Então, assim, eu queria é, um texto que poderia seduzi-los, que poderia... é, é um texto muito bem escrito, um texto literariamente muito, muito rico, não é?, polissêmico, com, com, com uma construção poética muito intensa, sugestivo, né?, então é: tem aqueles, aqueles vazios narrativos que você tem que

preencher com sua imaginação, então isso tudo já... é um texto que propõe, né?, em vários aspectos. Tem a questão do gosto, da, da do potencial do texto, da riqueza estética do texto, né?, e da: da: possível boa receptividade do texto pela turma, né?, que também não pode ser critério único, isso que é interessante, porque é: às vezes, tem textos que vão criar um mal-estar e é importante que criem, vão criar mal-estar porque eles quebram expectativas, eles, como às vezes eles são muito revolucionários, vão criar expectativas no público de maneira geral, não só numa: é: no grupo escolar, né?, mas pode ser variável, só não pode ser variável única. Pronto, isso daí pra falar da escolha do texto, né?, esse texto, e outra coisa, é um texto de um autor contemporâneo, de um autor contemporâneo é: de outra latitude, então isso favorece, é: faz com que eles se deem conta do que tá se passando no mundo da, da, da escrita, da literatura e que não fique restrito a, a: a essa cartilha nacional, que a gente tá atrasado há dois séculos já, né? Quando trabalha com a literatura brasileira na... a partir de uma perspectiva historicista, a gente tá há dois séculos atrasado porque isso é um programa do século XIX, e a gente tá no século XXI repetindo esse modelo, então pra que ele/ pra que isso se imploda de uma certa maneira e que eles possam é, vivenciar literatura sem adjetivo pátrio ou gentílico, né? Bom, então esses são elementos da escolha dos textos. A: isso pertence à sequência didática, então a ideia é que eles vivenciem aquilo que a gente começou a:, a falar das tipologias, que eles vejam, aquilo tava abstrato, vejam concretamente em texto, em texto bem realizado, né? Mas aí eu reforço, é, depois daquele comentário da aluna, é:: hoje eu faria o contrário, eu partiria dele tá?”

- 2) Quando assiste ao trecho da aula 9 em que pede para os alunos tentarem localizar, no conto *Os olhos de Paola* (Anexo 25), as expressões que remetem à ideia de temporalidade, mas eles ficam em silêncio, Nicolas pausa o vídeo e comenta: “É interessante aí, Bruna, que: esse momento, ele, ele: é um pouco, ele pode gerar um certo perigo no sentido de os alunos estão em silêncio, é aquele silêncio constrangedor, o silêncio não pode ser nunca constrangedor, é o silêncio da reflexão, né? Então, uma grande tentação que existe é no momento que tá aquele silêncio, ninguém responde, ninguém propõe, quer dizer, eles tão pensando, é, é: o professor vai preencher esse, esse silêncio incômodo, mas aí é, é uma barreira que eu acho que tem que ser vencida, né?, a gente tem que deixar esse silêncio incômodo porque ele faz parte do pensamento, né?”
- 3) Quando assistimos ao trecho em que os alunos começam a apontar, principalmente, os advérbios (as circunstâncias) como elementos indicativos da temporalidade presentes no texto *Os olhos de Paola* (Anexo 25), e Nicolas chama a atenção para o aspecto verbal: “Como eu percebi que ninguém ia levantar esse, esse ponto, aí eu coloquei, né?”
- 4) Quando reflete sobre o trabalho que estavam realizando no final do bimestre com os textos dos próprios alunos, na sequência do que vinha falando sobre a abordagem de tipos textuais menos comuns, como analisado no exemplo 4 de ressignificações atribuídas às necessidades de aprendizagem: “Nós tamos trabalhando com os textos deles agora no final do bimestre e tem... eles às vezes quando tão escrevendo, tem a: questão da voz passiva sintética, concordância, né? Aí eles escrevem lá ‘não porque: é::’, sei lá ‘vende-se muitas ideologias’, alguma coisa assim, né? Eu já vi vários casos, então, eu faço questão de comentar o seguinte ‘olha, é: você tá usando a norma culta

brasileira e tal e tal e tal’, aí ‘NO ENTANTO, existe a nor/ as, as gramáticas mais tradicionais vão dizer que isso aqui tem que vir no plural porque esse *se* é partícula apassivadora’, a gente explica aquilo ali e tal. Então, quando isso aí é: ‘pra efeito de exame, você não sabe exatamente como o: examinador vai se comportar e você não tem a oportunidade de contra-argumentar com ele, então, por uma questão de segurança, coloque a gramática padrão por/ a: a norma culta portuguesa, né, que é mais estável ainda, mas’ sempre reforço assim [...] chamo a atenção ‘porém, perceba que o processo é mais complexo, a: a, existem controvérsias e o fenômeno, ele não é, não é tão, tão: a matéria não é tão simples’ e tal”

- 5) Quando questionado sobre como costuma fazer os comentários, principalmente de CL, nos textos dos alunos: “Por escrito... é porque assim, coloco, tem as redações, faço pequenos comentários na própria, no próprio texto, né?, mas, assim, o grosso mesmo eu coloco num arquivo de Word, né?, eu faço ‘Fulaninho de tal’, aí faço os comen/, ‘linha tal’, aí faço comentários, ‘parágrafo tal’. Por quê? Por duas razões, primeiro porque fica mais limpo, o texto dele não fica tão pesado, né?, o próprio texto dele. Depois pra eu ter mais liberdade porque, por mais que eu tente escrever na página dele, na folha dele, vai ficar aquele amontoado de falas às vezes confusas e não vai dar pra escrever tudo que eu quero e depois porque, quando eu escrevo no Word, eu fico com aquilo arquivado pra o que eu quiser. Quando eu entrego o texto deles, a não ser que eu venha a: tirar foto, mas eu acho mais trabalhoso pra mim, é: mas ali no, no, quando eu coloco no arquivo em Word, eu fico com aquilo pra, até como material posterior pra analisar a produção de texto do aluno durante um certo período de tempo, né?”
- 6) P: Você tinha tentado exibir esse vídeo ((de Walnice Nogueira falando sobre *Os sertões*)), eu acho que era expositivo, e é: não conseguiu, aí você trouxe um, uma outra ficha. Mas já era a segunda vez que você tentou exibir esse vídeo e não conseguiu. Aí minha pergunta é se você SEMPRE tem um plano B...
 PN: Sempre tenho um plano B, sempre tenho... ainda mais, veja, naturalmente eu já tenho um plano B, é: sobretudo quando a aula depende de tecnologia. Tecnologia é, é, é craque em deixar a gente na mão, né? Então, e quando eu digo tecnologia, eu digo de maneira ampla, por exemplo, até a situação de... é: se precisa de uma iluminação de fato na sala, é: bom, aqui eu preciso que a sala esteja realmente clara, se não estiver, eu tenho o plano B, né?, faltou energia, por exemplo. Claro, se falta energia, muitas vezes as aulas acabam sendo paralisadas, mas às vezes não são, né?, então o plano B tem que tá na manga” ((a seguir, Nicolas passa a avaliar os recursos tecnológicos disponíveis no CAp, conforme analisado no exemplo 1 de ressignificações atribuídas à realidade da sala de aula))
- 7) Quando se assiste perguntando qual o tipo textual predominante no texto *Receita para fazer uma galáxia* (Anexo 27): “Aí veja como o rendimento é outro, né? Eles, eles, é: é diferente de pegar, dizer, colocar num *slide*, né?, aquilo que eu tava fazendo com eles como revisão, mas que não funcionou, e colocar lá ‘tipo expositivo, marcas linguísticas: verbos no presente’, não! Aí eu tô dando um texto, eu falei, aí Fulana ((nome da aluna)) já foi ali pro texto e tal ((fazendo o gesto de quem tava anotando algo no caderno)), então o texto tá ali à mão e tá funcionando de maneira... tá percebendo como de fato na língua a: é: o texto quase como um organismo vivo, né?, na sua mão”

- 8) Quando voltamos a assistir ao vídeo no trecho em que Nicolas trabalhava com a ficha sobre meio de produção e concepção discursiva (Anexo 29) logo após ele ter comentado sobre a importância de ver isso no EM, conforme analisado no exemplo 10 de ressignificações atribuídas às necessidades de aprendizagem: “Agora, Bruna, posso fazer só mais um comentário? ((pauso o vídeo)) Observe que é: esse... mesmo que seja uma coisa que a gente só veja na graduação de Letras, né?, nada impede que a gente traga pro ensino médio de maneira didatizada é: desde que não caia em abstrações estéreis, né? Mas tem uma função, né? E... Até porque a gente, é: é caso de se pensar isso mesmo, a gente tá, quando a gente tá na graduação de Letras, que é algo, muitas vezes é algo pra formação de professores, né?, a gente tá vendo aquilo ali, em boa medida aquilo que a gente tá vendo é porque a gente vai usar na nossa prá/ e muitas vezes a formação de professores, a grande maioria é pra professores da educação básica, né?, então muitas coisas ali vão voltar pra educação básica, né? Então, é: eu fico me perguntando aqui ‘será que tudo ali’ é: com propósito, claro, mas tudo é passível de aparecer na educação básica, não que tudo é passível porque tem coisa que não tem muito sentido, mas tudo é passível desde que você didatize bem, né?, e, enfim, certa... Na educação superior, isso daí vai começar a ter consequências, corolários abstratos e conceituais que na educação básica num tem sentido e não aparece, né?, eu num coloco, mas acho que dá pra pontuar isso daí pra que eles se enriqueçam um pouquinho mais [...] Tem coisas que, por exemplo, eles tomam um susto, eu fiquei muito feliz, por exemplo, há alguns anos quando uns alunos que foram alunos meus, um fez Jornalismo e alguns foram estudar Letras, aí foi quando eles disseram que foi muito comum receber certos conceitos porque eles já tinham sido introduzidos. Claro que a minha ideia não é nunca ‘ah, porque vocês vão se aprofundar’ e tudo isso, não. A maioria nem vai pra Letras, não é isso, mas se aqui/ se alguns que vão, aquilo ali ajuda também, é um *plus*, né?, mas nunca é o meu propósito principal, o propósito principal é que eles saiam pra fazer o que vierem a fazer, eles saiam amadurecidos linguisticamente”
- 9) Quando questionado se ele mesmo havia criado o exercício presente na ficha sobre gêneros textuais de acordo com o meio de produção e a concepção discursiva (Anexo 29): “Não, aquilo ali é um exercício que eu: que já tenho guardado, não fui eu quem criei, não²⁹⁹, aquilo ali. Agora vou ter, vou ter dificuldade de localizar, mas eu posso localizar ((a fonte)) pra você. Mas, por exemplo, eu tenho umas pastinhas ‘isso daqui é: pra segundo ano, isso aqui pra terceiro ano’, né?, claro que a gente vai renovando, mas tem aqueles ali que podem servir sempre”
- 10) Quando reflete sobre como costuma corrigir os textos dos seus alunos:
 PN: Sempre pego um texto, é: primeiro que eu não gosto dessa coisa de correção de texto, num vou corrigir redações, eu vou ler as redações e eu vou interagir com, com o: que eles produziram e a gente depois comenta e comenta por escrito e comenta oralmente, né? O que é que eu observo? Faço as, as, as observações, pra mim o essencial é se o aluno conseguiu dizer aquilo que ele queria dizer, né?, se a execução

²⁹⁹ Depois, o professor Nicolas me passou a fonte (Marcuschi, 2008) e corrigiu essa informação, afirmando que ele havia, sim, criado o exercício com base na teoria exposta por Marcuschi.

condiz com o propósito. Porque é: o problema básico é esse, é você quer, você tem uma ideia, você vai escrever, você diz outra coisa, você não consegue realizar aquilo que você pensou, você tem dificuldade com a... e aí a: o principal é isso. Tanto assim que, às vezes, eles... é engraçado que eles usam palavras que: eles tão querendo dizer outras coisas, ou aquela palavra tá entrando em contradição direta ou não é exatamente, tem uma nuance, deixa escapar, você percebe pelo restante do texto o que ele quis dizer, mas ele não tá dizendo aquilo, aí eu coloco lá um comentário, né? “a palavra é exatamente essa? É: ela tem um uso que remete a tal significado, você não tá observando esse uso...”

P: São comentários que levam eles [a refletir também.

PN: [A refletir sobre o texto.

P: Você não dá: “substitua por isso”, você não dá...

PN: Não, não. Muito raramente, às vezes quando tá:: é: bem confuso e geralmente numa segunda escrita, né?, que se mantém, aí eu coloco assim “sugiro tal coisa”, aí digo “veja que fica melhor assim”, né?, “fica mais claro” “se você retirar... tá usando muito, você tá usando cinco palavras, poderia usar duas, deixar o texto mais, mais claro, você tira as... o texto é como nuvens que você afasta, o céu fica azul de novo, observe, afasta isso aqui”. Isso eu faço quando eu percebo que o aluno tá com dificuldade mesmo, aí você meio que... dá uma espécie de rodinha de bicicleta, né? Você coloca pra ele andar, depois você tira de novo. Então é isso.

- 11) Quando assistimos a um trecho em que ele pergunta se os alunos viram os vídeos de Walnice Nogueira Galvão em casa e diz que trouxe outra atividade supondo que eles não teriam assistido, questiono se ele costuma ser tolerante com prazos que estabelece: “Costumo. Isso é um erro meu. Assim, tolerância é importante, mas, quando ela começa a ser excessiva, começa a ser é: uma coisa prejudicial. E:: às vezes, eu me policio, digo ‘não, daqui não passa’, mas às vezes eu ‘não, tá, tá bom’, aí reconsidero. Não acho que isso seja uma prática é: 100% interessante, não, né?, mas a gente vai se aperfeiçoando ((ri)) Porque isso gera esse tipo de problema, você veja ((apontando para o vídeo)), eles perdem. Se você é: mais rígido e: certos momentos, intolerante mesmo ‘vocês vão ter que fazer, se não a gente vai é: isso aqui vai ter consequências’, então você começa, você pode desenvolver atividades que eles vão ser beneficiados com essas atividades, mas, como existe essa flacidez, aí aquilo não acontece, aí consequentemente a prática é prejudicada. Então, assim, sou e, e tento trabalhar isso com mais ênfase sobre minha prática sim”
- 12) Quando se assiste dizendo a nota que o autor da redação *Força intelectual* (Anexo 31) havia tirado e, logo em seguida, que havia se arrependido de ter dito: “Eu não deveria ter dito isso ((pauso o vídeo)). Isso foi um lapso. Eu não deveria DE JEITO NENHUM ter dito isso. Depois que eu falei, eu me dei conta de que não deveria ter dito isso, porque isso influencia diretamente no modo deles lerem, né?, mas ass/ saiu, né? Foi um, um cochilo. Ela perguntou e eu caí na dela, ela nem perguntou com malícia, bichinha, mas, assim, eu soltei uma coisa, assim que eu falei, eu disse ‘eu não deveria ter dito isso’, né?, mas aí foi, paciência”
- 13) Quando assistimos a um trecho em que ele diz que a redação *Força intelectual* (Anexo 31) traz premissas, mas não argumentos e que isso constitui um problema em muitos

outros gêneros, inclusive teses; depois uma aluna pede para que ele coloque a tentativa da redação em uma estrutura de argumento, e ele “suspende”, ou seja, pede para retornarem a isso depois: “Depois eu vou reformular um pouco isso na aula seguinte se eu não me engano, eu vou reformular essa ideia de premissas que não estão justificadas, vou dizer que tem a ver com a, com o gênero e tal, tudo isso partiu de uma dúvida da aluna. Eu falei algo, aí a aluna fez um questionamento, eu levei aquilo, fiquei pensando em casa, aí trouxe uma outra argumentação, que isso... É isso, você pode como docente é: os alunos dão oportunidade pra você tá o tempo inteiro se aperfeiçoando, é só você tá com a porta entreaberta pra isso, né?, é ótimo ((voltamos a assistir ao vídeo, e ele pausa quando a aluna fala)) Isso que eu queria comentar. Ela é ótima porque as perguntas dela, você não consegue responder em cima, você tem que refletir, são perguntas tão: é: interessantes, você tem que pensar bem pra responder bem. Então é de novo, né? ‘Eu posso responder depois?’, não... pra responder na hora de maneira é: como é que se diz?, honesta, responder de maneira honesta, sabe?, eu poderia até: responder tentando artificializar, tentando tampar o sol com a peneira, mas não tem sentido isso, né?”

- 14) P: Aí ((quando analisavam a redação *Força intelectual*, Anexo 31)) você fala de: *ao invé/* você tá perguntando, né?, os conectivos, os conectores e tal e aí eles falam *ao invés de*, aí você diz “ao invés de, tem um probleminha aí, mas depois a gente retoma”. Por que retomar depois? Na verdade, você nem se lembrou mais de retomar... PN: É, às vezes, tem esse problema, você deixa pra retomar porque vai ser mais produtivo por algumas circunstâncias, vai ser mais produtivo retomar depois, porque você vai agregar outra coisa que já tava planejada, mas às vezes tem isso, vou retomar depois e, e na sequência da aula, você se esquece de retomar... isso é ruim, mas a ideia é essa, né?, tinha uma intenção, mas aquilo ali vai desviar uma linha de raciocínio que naquele momento precisa ser aprofundada e aquele, aquela dúvida, ela vai ser é: mais bem esclarecida agregada a outro tema que você vai abordar, mas às vezes acontece de: aquilo ali se perder, né? A memória, ela prega peças, né?, aí.. ((comento que ele ainda teve o azar de nenhum aluno perguntar)) É. Por isso, por isso que quando ela fez essa pergunta ((sobre o argumento “correto”)), eu disse “anota aí pra num...”, porque eu sei que tem esse risco de depois eu perder, né?
- 15) Quando se assiste refletindo sobre a performance lexical da redação *Força intelectual* (Anexo 31) e pergunta à turma “Quem escreveu esse texto domina bem as palavras?”: “Observando agora, eu, eu até reformularia, né? Porque eu coloquei “sabe, domina” como se fosse uma coisa: é:: fora de circunstância, né?, porque a pessoa pode até dominar e, naquele texto especificamente, não dominou por, por nervosismo e tal, então... aí como é bom, né?, essa dinâmica, né? É excelente que essa atividade apareça porque você vai revendo pequenos lapsos, né? Então, assim, é só: uma nuance, mas é importante! [...] então, assim, ‘domina as palavras’, não. ‘Dominou bem as palavras’, né? ((em seguida, voltamos a assistir ao vídeo, e Nicolas pausa mais uma vez para comentar)) Só um detalhe rápido. Como é bom você ser estagiário de você mesmo também, é você ser observador de você regência, né?, é ó/ é massa!”
- 16) Quando reflete sobre o trauma deixado pela “classificação antiga”, expressão usada por ele no exemplo 16, de ressignificação atribuída às necessidades de aprendizagem,

analisada no corpo desta dissertação: “Porque a gente tem várias formas de... a gente tem tanto trauma disso que a gente, de vez em quando, a gente dá umas alfinetadas, né? Aí tem várias formas de a gente tá: () São pequenas janelas de desabaços muito rápidas, né?”

APÊNDICE 9

ROTEIRO DAS SESSÕES DE AUTOCONFRONTAÇÃO COM A PROFESSORA PÂMELA

Orientação geral: Olhar para as práticas, as decisões: o material escolhido/usado; as estratégias; se a reflexão, o conceito e os exemplos vieram antes ou depois; se deu voz aos alunos; etc.

Orientação 2: Passar o vídeo sem interromper e dizer: “Vou mostrar aqui alguns trechos das suas aulas. Quando você quiser parar e comentar alguma coisa, você fala. Queria saber de cada aula qual o seu objetivo, por que escolheu essas estratégias, qual sua perspectiva, por onde começou, onde quis chegar. Você acha que atingiu seus objetivos? Se não, faria algo diferente? Gostaria que você comentasse se a condução da aula aconteceu da forma como você planejou ou você teve que fazer algumas adaptações durante a aula. Se teve, gostaria que me dissesse quando e por quê.”

Dom Vital:

Antes das gravações:

- Quais eram os objetivos de aprendizagem para este bimestre? Com base em que instrumento(s) eles foram definidos?
- Ao final da apresentação de um dos grupos sobre variedades linguísticas, uma aluna do grupo que apresentou um esquete (“peça teatral”) questionou se você queria a “peça escrita” e você respondeu que sim, solicitando que o grupo trouxesse uma cartolina com ilustrações → Por que você tomou essa decisão? Qual o seu objetivo ao solicitar a produção da cartolina pelo grupo?
- Você colocou no quadro o que chamou de “Nove regras simples para o uso da vírgula” e pediu que os alunos copiassem → Você poderia comentar um pouco/explicar melhor o que pretendia nesse momento? Por que você optou por esse caminho para o estudo da vírgula? Você atingiu o objetivo pretendido?

Aula 1

Parte I:

- 0:00 a 0:50 (organização do trabalho; fala da alternância aula de literatura x aula de gramática) → Como você costuma dividir suas aulas quanto aos eixos de ensino? Por que você decidiu trabalhar vírgula nessa unidade?
- 4:30 a 6:30 (passa a atividade sobre vírgula em dupla ou em trio, explica como devem proceder, explica por que excluiu a quinta e a sexta questão e diz que não é para entregar) → Quando e por que você dá preferência a trabalhar em duplas ou trios? Por que excluiu as questões 5 e 6? [Tratavam do uso das aspas e da interrogação e, neste mesmo exercício, durante a correção, você falou da exclamação e da reticência] Por que optou pela correção coletiva?

Parte IV:

- 0:12 a 5:40 (fala das duas funções do adjetivo: qualificar e classificar, em meio à correção de um exercício sobre o uso da vírgula) → Você poderia explicar melhor o que pretendia nesse momento ao introduzir o tema adjetivo? Você atingiu seus objetivos de aprendizagem? Você ficou satisfeita com o envolvimento dos alunos? Aqui há uma interação interessante entre os alunos, que respondem bastante: a que você atribui isso? Por que você escolheu trazer outros exemplos (como “trabalhador rural e urbano”) que não estavam no texto? Quais os passos que você usa para trabalhar as categorias gramaticais? Você achou que esse momento foi produtivo? Por quê?

- 9:20 a 13:25 (fala da entonação com relação ao uso da exclamação; reflete sobre as diferenças entre a escrita — que precisa da pontuação para dar a entonação — e a fala — que conta com a ajuda de elementos paralinguísticos; supõe uma situação de entrevista de emprego/seleção em que o candidato deve usar bem a vírgula) → Por que, neste momento, estudando a vírgula, achou conveniente tratar da diferença entre fala e escrita? Essa situação de aprendizagem propiciou que os objetivos fossem alcançados? Você poderia explicar as razões de você associar os objetos de ensino com a situação de seleção de emprego para justificar a importância do conteúdo que está trabalhando.
- 14:02 a 15:00 + Parte V: 0:00 a 2:10 (pede para os alunos lerem em voz alta a tira de Mafalda, depois lê ela própria; diz que isso é interpretação de texto, mas não interpreta, apenas responde ao exercício estrutural; fala “prova” em vez de “verificação de aprendizagem” e se corrige dizendo que todos os dias os alunos estão sendo avaliados) → Os alunos leram e depois você leu. Por que você achou necessário repetir a leitura? Você acha que os alunos compreenderam a tirinha de Mafalda? De que forma os alunos estão sendo avaliados o tempo inteiro?

Parte V:

- 6:25 a 7:24 (pergunta se a atividade estava difícil e se copiar os diálogos ajudou na compreensão do uso da vírgula) → Você costuma pedir esses *feedbacks* com frequência? O que costuma fazer com essas informações depois? Quais eram seus objetivos de aprendizagem para essa aula

Aula 2

Parte I:

- 2:57 a 6:04 (durante a correção de um exercício de Literatura, quando um aluno apresenta dificuldade ao ler a palavra “concisão”, ela para e reflete sobre seu significado e sobre a importância de aprender novas palavras, passando inclusive um exercício: os alunos construirão um “Novo vocabulário” toda vez que se depararem com palavras desconhecidas em textos de todas as disciplinas) → Essa atividade já estava prevista em seu planejamento? Explique um pouco mais quais os seus objetivos com essa atividade? Os alunos efetivamente elaboram esse novo vocabulário? Você os deixa livres ou essa atividade é retomada em algum momento? Você acha que os objetivos de aprendizagem são atingidos? (se ela disser “cobro”: como é esse encaminhamento?)
- 11:00 a 11:40 (explicando a diferença entre razão e emoção, fala em opinião, e uma aluna confunde com artigo de opinião; depois comenta “tem que perguntar, não tem pergunta boba”) → Por que você acha que a aluna citou “artigo de opinião”? Você acha que a aluna resolveu a dúvida dela?

Aula 3

Parte I:

- 03:06 a 4:20 (diz que vai fazer a atividade do Enem em dupla para ajudar na nota; depois explica a pontuação de cada atividade já realizada: charge, trabalho sobre VL e esta do Enem) → Nesse trecho, você fala de cada atividade e a respectiva pontuação atribuída. Você poderia informar por que decidiu utilizar esses instrumentos para avaliar, ou seja, quais foram seus objetivos com cada um? Por que essas atividades foram realizadas em grupo ou dupla e a verificação de aprendizagem foi individual?
- 5:44 a 6:08 (diz que a atividade de hoje, do Enem, é uma sondagem) → Que critérios você utilizou para selecionar aquelas questões? Algum dos assuntos tratados na atividade do

Enem (vocábulos parônimos, sentido do tempo verbal, relações estabelecidas por preposições, períodos simples e composto, linguagem formal e informal e interpretação de texto) será estudado novamente este ano?

- 9:09 a 11:30 (explica como será a atividade de artigo de opinião) → Por que você começa com esse tipo de observação? Por que você selecionou os artigos da Olimpíadas Brasileira de Língua Portuguesa? Haveria outros que também pudessem ser usados?

Parte II:

- 6:30 a 11:14 (explica as duas últimas regras de uso da vírgula) → Por que optou por frases, e não textos, para estudar o uso da vírgula? Você acha que os alunos atingiram seus objetivos de aprendizagem? Há outras regras para o uso da vírgula, por que selecionou essas nove? (exclui das “nove regras” as vírgulas de inversão sintática, por exemplo?)
- 13:00 a 15:00 + Parte III: 0:00 a 6:51 (revisa a diferença entre gênero e tipo textual) → Como esse jogo entraria no seu planejamento? Já que não trouxe, houve uma revisão do seu planejamento? Você acha que ele ajudaria na aprendizagem dos alunos? Você questionou sobre a diferença entre gênero e tipo, mas os alunos não conseguiram responder. Por que você acha que eles tiveram essa dificuldade? Você acha que atingiu seus objetivos de aprendizagem? Aqui você diz que o mais importante é saber a função do gênero na sociedade: você acha que a diferença entre função e estrutura ficou clara para os alunos? Como você percebe que ficou/não ficou clara?

Parte V:

- 0:00 a 0:30 (recomenda gramáticas reflexivas) → Primeiramente, gostaria de pedir desculpa pela interrupção da gravação, mas o cartão de memória ficou cheio. Aqui você estava falando que a gramática, assim como o dicionário, é um material de consulta, e indica as gramáticas reflexivas de Infante e de Cereja. Por que destacou essas duas? A escola tem essas gramáticas na biblioteca? Há como os alunos terem acesso a elas? Você traz outras gramáticas para a sala de aula? Como elas costumam ser usadas? Para você, qual a contribuição que essas gramáticas podem trazer para o ensino e a aprendizagem dos diferentes conteúdos?

Aula 4

Parte I:

- 2:58 a 8:53 (lê a redação de dois alunos para mostrar as inadequações) → Você acha que os demais alunos, além dos autores das redações que estavam sendo analisadas, conseguiram acompanhar sua leitura e seus comentários? Ao ler a palavra “liderantes”, por que você já a corrige para “lideranças”? Seria interessante trazer exemplos das questões que você vai comentando, como deslizes em concordância verbal e nominal? Você defende a reescrita como forma de refletir sobre o que o aluno escreveu. Como e em que ocasiões você vem trabalhando a reescrita? Esse trabalho vem dando resultado? Você pensaria em fazer diferente (no conjunto da turma, por exemplo)?
- 12:20 a 14:06 (uma aluna lê sua redação para a turma e a professora comenta) → A aluna lê “baixO autoestima”, e você “baixA autoestima” sem chamar atenção para essa concordância nominal. Você também fala que tem um erro de ortografia, mas não diz qual. Quais os seus objetivos? Você acha que tem conseguido fazer com que o aluno melhore com esse tipo de comentário? Poderia dar exemplos?

Aula 5

Parte I:

- 9:34 a 12:35 (comenta sobre gêneros textuais e cita como exemplo o blog e o diário) → A certa altura, você diz que o blog é um “suporte”, mas não explica o que esse termo significa. Por que decidiu não falar da diferença entre suporte e gênero?

Parte II:

- 1:14 a 3:17 (fala que, quando traz o texto escrito, de Ernani Terra e José de Nicola, a concepção de gênero e tipo textual fica mais clara) → Como você selecionou esse material? Os alunos tiveram acesso a esse material: você poderia explicar de que forma ele contribui para deixar clara para o aluno a compreensão de gêneros e tipos textuais? Você acha que outros materiais poderiam complementar? Se sim, quais seriam? Você não acha que trazer textos para exemplificar ajudaria a compreensão dos alunos?

ARRODEAR O MÁXIMO!

No trecho selecionado, Ernani e Nicola apenas teorizam sobre o assunto, não exemplificam com textos, tampouco dizem quais estruturas linguísticas são mais comuns em cada tipo, limitando-se a indicar em que gêneros os tipos predominam.

Ao mesmo tempo que vocês estavam trabalhando com esse texto teórico, havia alunos realizando a atividade do Enem: por que você optou por esse encaminhamento? Em que momento você vai trabalhar com os alunos que estavam realizando as atividades do Enem as questões sobre gênero e tipo?

Parte III:

- 4:09 a 4:40 (pede para os alunos estudarem e copiarem a atividade de revisão do quadro) → No dia 30/03 você propõe um exercício de revisão com 12 questões em grupo e disse que iria corrigir depois. Por que não corrigiu nas aulas seguintes? (Na aula 6 – parte I, 0:46 a 1:25, um aluno diz que faltou corrigir esse exercício, mas ela rebateu dizendo que corrigiu). Qual é a sua preocupação principal de aprendizagem com essa atividade de revisão? Para você, do que você ensinou, o que é mais importante que os alunos demonstrem que aprenderam? Na primeira questão, você pergunta se as variações linguísticas são mais importantes que a gramática e por quê. Qual a sua expectativa de resposta? Na questão da vírgula, você acha que os alunos poderiam compreender melhor se estivesse associada a um texto?

Aula 6

Parte I:

- 13:56 a 15:00 (supõe uma situação em que um aluno escreve um artigo de opinião defendendo uma opinião contrária à do jornal) → Ainda que toda essa situação seja uma suposição, você se atém aqui à aceitação ou não do texto pelo jornal, ou seja, a questões ideológicas, mas o aluno se prende a questões estruturais para responder a sua pergunta. A que você atribui esse posicionamento dele?

Parte II:

- 5:20 a 12:08 (explica a atividade em grupo com base na leitura do material da Olimpíadas Brasileira de Língua Portuguesa) → Qual o seu objetivo com essa atividade em grupo? Você acredita que a leitura e o levantamento das características do gênero artigo de opinião é suficiente para dar suporte para o aluno escrever um? Por que os alunos deveriam escolher um tema e, depois, escrever sobre outro?

Parte III:

- 2:52 a 4:32 (dá o exemplo da venda de chuteira para um artigo de opinião) → Em que você acha que esse exemplo ajudou os alunos a elaborar um artigo de opinião?

Aula 7

Parte I:

- 2:34 a 6:35 (pede para um grupo apresentar as características do artigo de opinião elencadas) → Em que essas perguntas vão ajudar o aluno a elaborar um artigo em que ele se posicione? Alguns aspectos você espera que o aluno diga e outros você mesma já diz: como se dá essa escolha? (ela chama a atenção para a intertextualidade presente no artigo de opinião e ela mesma diz, e não pergunta aos alunos sobre a tipologia textual)

Aula 8

Parte I:

- 1:42 a 3:30 (propõe que os alunos façam questionário/entrevista para obter dados para o artigo de opinião) → Qual o seu propósito ao trazer os gêneros questionário e entrevista? Além de obter dados para os artigos de opinião que irão escrever, essa atividade tem outra finalidade?
- 7:10 a 12:05 (faz comentários e perguntas durante a apresentação de um grupo) → Você comentou em uma aula anterior que a função do gênero é mais importante... mas aqui você privilegiou as questões estruturais. Quais os seus objetivos com essa estratégia? Em que sentido essas são questões mais importantes nesse momento? A que você atribui a dificuldade dos alunos para responderem sua pergunta “como fica mais fácil construir um artigo de opinião”? Em que sentido você acha que o aluno vai conseguir associar artigo de opinião à dissertação escolar?
- 14:02 a 14:42 (pergunta se as alunas entenderam a paráfrase e a diferencia da intertextualidade) → Por que você fala diretamente com as meninas que estão apresentando?

Parte II:

- 1:14 a 5:56 (uma aluna comenta do efeito que o texto causou nela, taxando-o de “opressor”, depois a professora reflete sobre o estudo pela internet x pelo LD) → Aqui uma aluna fala espontaneamente do efeito que o texto causou sobre ela. Por que você acha que a aluna adjetivou o texto como opressor? Seria um bom gancho para explorar a finalidade do artigo de opinião? Nesse trecho, você também lembra a importância do LD, apesar de o ter usado muito pouco nesse tempo que acompanhei, talvez porque os alunos ainda não estavam com ele. Como você avalia o uso do LD nas suas aulas? Em que momentos você costuma lançar mão dele?

Parte III:

- 1:23 a 5:55 (fala da ficha que trouxe com uma tira de Mafalda para trabalhar coerência) → Por que selecionou esse material didático? Ele foi adequado aos seus objetivos de ensino/aprendizagem? O livro fala em “adequação”, você fala em “coerência”: seu objetivo de ensinar coerência foi atingido?
- 7:52 a 8:30 (um aluno pergunta “o que é sentido figurado”, e ela responde dizendo que ele já deveria saber isso) → A que você atribui esse “déficit” de seu aluno?
- 9:24 a 11:50 (lê a tira de Mafalda e diz que gosta muito de trabalhar com ela “porque ela é bem, bem...”) → Por que você leu antes de pedir a um aluno que lesse? Por que você gosta de trabalhar com essa personagem? Você acha que os alunos entenderam a tirinha?

- 12:00 a 13:46 (fala de Irandé Antunes e reflete sobre o uso da conjunção integrante “que”) → Olhando para os seus alunos, você concorda com a fala de Irandé: você diria que o que seus alunos mais sabem é gramática? Você poderia dar exemplos de conteúdos que eles dominam? O que você costuma fazer para ajudá-los a “avançar” no texto?

Aula 9 (Aula de literatura: Romantismo)

Parte V:

- 11:30 a 12:26 (os alunos começam a questionar sobre a prova e ela fala que tudo é interpretação de texto) → Você costuma colocar textos nas suas provas? Você fala aqui em gramática com os alunos. Na nossa conversa inicial, você usou AL. Por que usou terminologias diferentes? Qual você acha mais adequada?

Aula 10

Parte I:

- 1:50 a 4:02 (pede feedback da prova aos alunos e comenta um pouco sobre ela) → Por que decidiu corrigir a prova antes de entregá-la para os alunos acompanharem lendo? Como costuma utilizar essas informações do feedback dos alunos? Uma aluna comenta que “teve muita questão de gramática”, você concorda? Que importância você dá a esses conteúdos?
- 7:50 a 12:48 (lê e corrige o primeiro quesito da prova, que pede as características do gênero charge; o segundo, que pede cinco tipos de VL; o terceiro, que pergunta qual o tipo textual que deve existir em uma dissertação; e o quarto, que pede que identifique a VL presente no trecho a ser lido: histórica) → Como costuma corrigir as questões subjetivas nas suas provas? Quais habilidades esperava desenvolver em seus alunos com essas questões subjetivas?

Parte II:

- 0:18 a 7:40 (corrige duas questões objetivas: uma que interpreta uma charge em que, com sua família toda deitada na rede, o pai fala “rede social aqui em casa é outra coisa”; e outra sobre o uso da vírgula) → Você diz que figuras de linguagem é um assunto do ensino fundamental e do primeiro ano do EM, mas que os alunos ainda vão revê-lo este ano novamente. Por que então avaliar isso neste momento? Como você aproveita as observações dos alunos? Por exemplo: Enquanto você explica a questão da charge, um aluno diz que colocou “ironia”, seria interessante partir dessa resposta para desenvolver uma reflexão sobre esse assunto? Como você avalia sua reação diante do entendimento da aluna Manara sobre o que significa polissemia? Na questão sobre a vírgula, você não perguntou aos alunos e optou por dar a justificativa dos usos nas alternativas corretas.
- 11:17 a 14:42 (diz que não vai ter recuperação) → A decisão sobre a prova de recuperação depende do rendimento da turma? Por que falou em recuperação “entre aspas”? Você costuma usar as provas para uma autoavaliação também? Se sim, o que concluiu do resultado dessa prova?

Parte III:

- 10:47 a 11:18 (lê um trecho e diz que a tipologia predominante é argumentativa) → Nesse trecho, os alunos mostram maior dificuldade. A que você atribui a dificuldade dos alunos com a tipologia argumentativa? Você faria diferente hoje? O quê? Onde você identifica as principais características desse texto como sendo argumentativo?

Parte IV:

- 2:46 a 4:11 + 5:48 a 6:20 (entrega o material do SSA – 1ª fase, da UPE, e pede que façam em casa aos poucos) → Em que momentos você pretende retomar esse material? Por que destacou uma questão de intertextualidade? Quais os objetivos de levar os alunos à biblioteca?
- 9:29 a 9:52 + 14:24 a 15:00 + Parte V: 0:00 a 0:50 (um aluno lê, com dificuldade, um trecho do canto IV de “I-Juca Pirama” e estranha a “gramática” do texto. Ela então reflete sobre a VL histórica) → Aqui você “suspende” a aula de literatura para refletir sobre a língua. Você acha que aqui usou a gramática ou a análise linguística? Por quê? (dependendo da resposta dela, podemos conversar mais a respeito)

Parte VII:

- 0:56 a 4:19 (reflete sobre o uso da interrogação em poemas) → Por que julgou importante fazer essa observação sobre o uso da interrogação nesse momento? Você acha que o aluno que perguntou o sentido da palavra “flexível” compreendeu?
- 8:25 a 8:47 (diz que, nas quartas farão leitura e interpretação de poemas e, nas segundas, aulas de gramática e literatura) → “Está tudo junto e misturado” em que sentido?

Aula 11

Parte I:

- 0:00 a 3:13 (divide a turma entre recuperação e artigo de opinião e explica o que os alunos que passaram farão) → Inicialmente, você havia dito que o questionário não seria obrigatório para a construção do artigo de opinião. Mudou de ideia? Por quê?
- 3:33 a 3:41 (diz que vai olhar o caderno dos alunos no segundo bimestre) → O que você costuma observar no caderno dos seus alunos?

Parte II:

- 0:00 a 1:29 (comenta sobre o SSA, o PREVUPE e o SAEPE) → Em que medida você acha que essas avaliações são importantes? Você acha que elas avaliam bem a aprendizagem dos alunos?

APÊNDICE 10

ROTEIRO DAS SESSÕES DE AUTOCONFRONTAÇÃO COM O PROFESSOR NICOLAS

Orientações: Comentar sobre a preparação das aulas, por que escolheu esse percurso de construção do conhecimento e onde queria chegar.

Antes das gravações:

“Vou mostrar aqui alguns trechos das suas aulas. Quando você quiser parar e comentar alguma coisa, você fala. Queria saber de cada aula qual o seu objetivo, por que escolheu essas estratégias, qual sua perspectiva, por onde começou, onde quis chegar, se você acha que atingiu seus objetivos. Se não, se faria algo diferente. Enfim, gostaria que você comentasse se a condução da aula aconteceu da forma como você planejou ou se teve que fazer algumas adaptações durante a aula. Se teve, gostaria que me dissesse quando e por quê.”

“Antes de começar a exhibir, você poderia comentar quais eram os objetivos de aprendizagem para a sequência didática que acompanhei e com base em que instrumento(s) eles foram definidos?”

Aula 1

Parte I:

- 02:59 a 4:40 (fala da queda de rendimento da turma, do trabalho diferenciado do CAp e das demandas de plástico: vestibulares) → Você acha difícil trabalhar com turmas do 3º ano? Por quê? Poderia comentar um pouco sobre o que chama de “demandas de plástico”. Ao falar sobre o tratamento “mais visceral e significativo” do aprendizado da LP, você comenta sobre a leitura do texto literário. Mas como fazer com que a análise linguística siga a mesma orientação, isto é, seja significativa na vida dos alunos?
- 5:30 a 7:05 (uma aluna pergunta se ele vai continuar com o Pré-Modernismo e ele diz que vai pausar essa revisão da Literatura para trabalhar gêneros a partir da retórica) → Como você costuma dividir as suas aulas quanto aos eixos de ensino? Por que decidiu recorrer à retórica para trabalhar gêneros com uma turma no EM?
- 9:03 a 13:33 (diz que “a forma já é o conteúdo”, explica a diferença entre enunciado e enunciação e remonta à Grécia Antiga para falar dos gêneros) → Quando você costuma usar a estratégia de chamar nominalmente os alunos para responder a alguma questão?
- 14:14 a 15:00 + parte II 0:00 a 5:25 (fala da dialética enquanto jogo da Grécia Antiga e compara-a a um jogo de futebol, usa da etimologia para que os alunos cheguem ao significado de *topos*) → Comente sobre as estratégias que você usou aqui tanto para a compreensão da dialética quanto para a compreensão da palavra *topos* e com quais objetivos elas foram usadas. Didaticamente, como você entende que se dá a construção do conhecimento? Por que, neste momento, você dá menos voz aos alunos do que quando está corrigindo um exercício, por exemplo? Por que usa o nome dos alunos nos exemplos?

Parte II:

- 13:59 a 15:00 + Parte III 0:00 a 1:22 + 1:50 a 4:22 + 5:57 a 6:28 + 7:00 a 8:55 (fala em Górgias, que vê beleza também na retórica, e lê um trecho em que faz um discurso em defesa de Helena de Troia. Trata da diferença entre “doxa” e “episteme”. Depois lê um trecho de *O sermão da sexagésima*, de Pe. Antônio Vieira, e analisa a estratégia argumentativa: desmembra e enumera, igual a Górgias) → Como você seleciona os textos que leva para a sala de aula? Esses dois, por exemplo, foram escolhidos com que objetivos? Por que, mesmo

não conseguindo projetar, você decide ler o texto do Pe. Antônio Vieira? Você mudaria alguma coisa nessa aula? Em que medida você considera importante um aluno do EM estudar estratégias argumentativas?

Parte IV:

- 1:08 a 2:10 (quando os alunos pedem para que ele “pule” as partes em latim do texto, ele justifica: faz parte da musicalidade do texto e o latim intimida a plateia porque é o texto de Deus) → Durante a leitura, você faz uma reflexão sobre a língua mostrando a função que o trecho em latim está desempenhando. Que importância julga que isso tem para eles?
- 5:20 a 5:55 (resume o que são gêneros, depois de toda a digressão histórica, a partir da enunciação) → Neste momento, depois de toda digressão histórica, você resume o que são gêneros. Quando costuma recorrer a esse tipo de resumo? Pedir que os alunos tentem fazer isso seria outra opção?

Parte V:

- 5:11 a 9:40 (chama a atenção para a figura paronomásia presente no enunciado falacioso “A rotina é como a retina: acomoda o olhar” e pede para identificarem o problema semântico: a retina acomoda para fazer você enxergar melhor e a rotina, pior) → Como você costuma trabalhar as figuras de linguagem? Qual o seu objetivo ao propor essa charada semântica aos seus alunos?

Aula 2

Parte I:

- 0:40 a 5:42 (fala da divisão de gêneros proposta por Aristóteles e das concepções de linguagem: antes vista como instrumento e hoje entendida como ação. Depois reflete sobre Austin e sua obra “Quando dizer é fazer”, mas sem citar o nome “atos de fala”) → Em que momentos você recorre ao uso do quadro, ou seja, para escrever que tipo de observações? Você costuma abordar, entre conhecimentos de outras ciências (como Lógica formal, Retórica e Filosofia), os da Linguística em suas aulas, falando, por exemplo em Austin, Bakhtin, etc. Por que julga coerente refletir sobre isso no EM?
- 14:45/50 a 15:00 + Parte II 0:00 a 0:52 + 3:00 a 3:46 (retoma o quadro de Aristóteles, explica o que é um entimema) → Quando e com qual finalidade você costuma pedir que os alunos deem um exemplo do que está explicando? Em que medida você julga importante estudar o quadro de Aristóteles no EM?

Parte II:

- 6:19 a 7:30 (comenta que existem tantos gêneros quantas são as ações humanas) + 8:38 a 10:36 (fala que suportes também ajudam a determinar o gênero e cita o exemplo da poesia de Joaquim Cardozo num outdoor da Prefeitura do Recife) → Aqui você suspende a interpretação do quadro para tecer esses comentários. Eles já estavam planejados para esta aula?
- 11:29 a 11:40 (lembra da existência dos gêneros orais) → Quais gêneros orais você costuma trabalhar em sala de aula? Com que objetivos?

Parte IV:

- 0:15 a 2:28 (quando fala de Bakhtin, especificamente do plurilinguismo, pergunta se os alunos lembram das VL diacrônicas, diastráticas e as diatópicas) → A que você atribui

essa falta de lembrança dos alunos? Como você costuma encadear os conteúdos de CL durante o EM?

- 10:07 a 12:57 (cita Bakhtin: “não existe discurso adâmico”, reflete sobre construções agramaticais e diz que a língua é uma construção social) → Nesse trecho você traz uma série de reflexões a que, normalmente, os alunos só têm acesso no ensino superior. Que condições te deixam confortável para tratar disso em uma turma do EM?

Parte V:

- 6:49 a 8:23 (pergunta o que a retórica tem a ver com o que estão estudando: gênero e sequências tipológicas) → Aqui um aluno consegue fazer esse *link* entre retórica e gêneros/sequências tipológicas. Como você avalia essa sua estratégia de ensino?

Aula 3

Parte I:

- 0:21 a 1:49 (mostra uns slides e diz que vai fazer uma revisão) → Por que esses slides foram exibidos depois de você já ter trabalhado esses assuntos? Eles já estavam no seu planejamento ou foram feitos depois? Foram construídos com base em que materiais? Os alunos não recuperaram o que foi a “virada pragmática”: a que você atribui essa dificuldade deles?

Parte II:

- 2:48 a 4:27 (dá um exemplo de construção agramatical para dizer que a língua é social e plurivocal) → ?
- 7:47 a 8:15 (diz que todo ato de linguagem é uma intervenção no outro e provoca uma aluna: “oi, Camila”) → Com que objetivo você usa os próprios alunos nos exemplos que cria?

Parte III:

- 1:30 a 2:14 (diz que há diferenças entre gênero discursivo e textual, mas que não é o caso de estudá-las no EM) → Em que você se baseia para tomar essas decisões do que estudar e do que não estudar no EM, especialmente no que diz respeito a assuntos relacionados à Linguística?
- 11:33 a 12:29 (diz que chegaram no foco, gêneros e tipos, e que a língua é uma prática social) → ?

Parte IV:

- Toda: 0:00 a 0:49 (fala da importância do suporte e do público-alvo, citando uma música num panfleto ou outdoor como exemplo) → ?

Parte V:

- 7:25 a 8:23 (diz que é uma coisa que geralmente eles têm dúvida e lê sobre as marcas linguísticas presentes no tipo descritivo) → Neste momento, você ainda não havia corrigido nenhum exercício nem questionado os alunos sobre marcas linguísticas presentes nos tipos textuais, então baseado em que “adiantou” as possíveis dúvidas deles?
- 12:22 a 14:22 (fala em “Cidades invisíveis”, de Italo Calvino, como exemplo de boas descrições) → Logo após falar em “A cartomante”, de Machado de Assis, você cita “Cidades invisíveis”, de Italo Calvino, como exemplo de boa descrição. Esses exemplos normalmente são pensados antes das aulas ou surgem durante a explicação?

Parte VI:

- 00:00 a 3:30 (explica os tipos injuntivo e argumentativo, e os alunos participam bastante tirando dúvidas) → ?
- 14:04 a 14:53 (reflete sobre a definição clássica de “poesia” e critica o material/exercício) → Você costuma criticar o material didático que leva para a sala de aula? De que fonte retirou essa ficha ou ela foi produzida por você mesmo?

Aula 4Parte I:

- 1:43 a 4:01 + 5:48 a 6:29 (retoma a aula passada lembrando da “esquizofrenia conceitual” presente na definição de “poesia”, seguindo para um exemplo de sociointeracionismo x estruturalismo, e uma aluna pede um exemplo “mais próximo da nossa realidade”) → Aqui uma aluna não entende seu exemplo, vindo da Linguística, e pede outro mais “próximo da realidade” deles. Comente, por favor, sobre o seu desempenho nesse ponto e sobre a sua solução de pedir para pensar um pouco mais e depois responder.
- 13:48 a 15:00 (pede para uma aluna ler o horóscopo do exercício e chama a atenção dela porque pula uma informação paratextual importante) → ?

Aula 5Parte I:

- 0:02 a 1:00 (comenta sobre a verificação de aprendizagem) → Como você costuma avaliar a aprendizagem dos seus alunos?
- 2:43 a 7:00 (uma aluna pede para fazer uma consideração sobre as aulas dele: sentiu falta de textos) → De que forma essa crítica influenciou no seu planejamento dali para frente? Você costuma abrir espaço nas suas aulas para esse tipo de colocação/*feedback* dos alunos? Como normalmente procede após recebê-los?
- 8:28 a 10:35 (diz que o tempo da escola é mínimo no aprendizado da vida e que eles devem correr atrás do conhecimento. Também comenta do sufoco das “outras demandas” = cursinhos) → ?

Parte II:

- 0:43 a 1:21 (diz que ia retomar uma prática antiga de abrir a aula lendo um poema) → Por que mudou de ideia e resolveu fechar a aula com ele, em vez de abrir?
- 7:28 a 8:28 (relembra as funções da linguagem de Roman Jakobson) → Qual o seu objetivo ao relembrar o assunto “funções da linguagem” neste momento?
- 10:09 a 11:43 (uma aluna lê um trecho correspondente a “expor” e alguns alunos confundem com “argumentar”) → ?

Aula 6Parte I:

- 4:35 a 5:30 (reflete sobre a descrição, “o ápice do olhar”) → ?
- 10:13 a 11:00 (pergunta qual a categoria gramatical mais recorrente no texto descritivo) + Parte II 0:05 a 2:14 (pergunta sobre as estruturas do texto argumentativo) → Nesta aula, você foca nas estruturas linguísticas típicas dos tipos textuais. Qual o seu objetivo ao chamar atenção para isso?

Parte II:

- 6:41 a 7:08 (pergunta o que o texto quer fazer com o leitor) → ?

Parte IV:

- 0:57 a 1:50 (explica a sequência tipológica injuntiva presente da carta de retirada de Marcuschi, 2008) → ?

Parte V:

- 0:13 a 1:30 (uma aluna classifica o primeiro trecho da carta como expositivo, e ele explica por que é descritivo) → Para você, qual o grau de dificuldade desse exercício? Quais os seus objetivos de aprendizagem ao propô-lo?

Parte VI:

- 0:12 a 1:28 (alunos demonstram dificuldade novamente e ele diz que vai trabalhar depois cada sequência melhor) → Trabalhar “melhor” cada sequência tipológica depois já estava no seu planejamento?

Aula 7Parte I:

- 5:09 a 6:05 (fala sobre o que programou para a aula: terminar a correção da atividade, conversar sobre o debate que teve no CAP a respeito do *impeachment* e sobre a votação na Câmara) → Você costuma debater sobre temas relacionados à cidadania em suas aulas? Qual o seu papel nesse ponto?
- 12:49 a 13:37 (diz que entende a expressão de desespero dos alunos) → ?

Parte II:

- 8:05 a 11:38 (escreve no quadro duas orações compostas para exemplificar a diferença entre sequência temporal/narrativa e expositiva, depois mostra a diferença de sentidos dependendo da entonação) → Você lançou mão desses exemplos para esclarecer a diferença entre sequência narrativa e expositiva, já que os alunos estavam demonstrando dúvida nisso. Essa estratégia surgiu na hora da aula ou já estava previamente pensada? Quais os seus objetivos ao tratar de entonação e mudança de sentido neste momento?

Parte III:

- 4:21 a 7:21 (reflete sobre o gerundismo do ponto de vista “não gramatiqueiro”, mas de intencionalidade) → Aqui você claramente refuta a visão “gramatiqueira”. Com que finalidade faz isso? (dependendo da resposta, puxar para AL)
- 14:06 a 14:37 (analisa a frustração que o debate causou porque um dos participantes quis mudar a tipologia argumentativa para expositiva) → ?

Aula 8Parte I:

- 4:35 a 6:28 (contextualiza a obra “Cidades invisíveis”, de Italo Calvino) → Qual o seu objetivo ao contextualizar a obra antes de ler um trecho dela? Por que esse texto foi selecionado para ilustrar o tipo descritivo?

Parte II:

- 11:41 a 12:20 + 13:28 a 13:44 (reflete sobre a finalidade da tipologia descritiva: “deveria estar na nossa alma”) → Você poderia comentar acerca dessa reflexão “poética” sobre a língua, que está bastante presente em suas aulas...

Parte IV:

- 1:49 a 4:32 (pede para os alunos falarem um pouco sobre a canção “Feijoada completa”, de Chico Buarque, e comenta, após ouvi-los, sobre a figura “homologia”) → Qual a importância de ouvir os alunos neste momento? Você já esperava que eles fizessem a associação ao tipo injuntivo? Em uma de nossas conversas, você comentou que tirou essa sugestão de atividade de um livro didático (qual?). Mas, pelo menos no tempo em que estive observando suas aulas, você não usou hora nenhuma o LD deles (qual é?). Poderia comentar um pouco sua relação com esse instrumento.
- 14:03 a 15:00 + Parte V 0:00 a 1:26 (uma aluna pergunta se o S de Chico é certo, e ele reflete sobre VL e hegemonia) → ?

Parte V:

- 6:07 a 6:41 (lembra etimologia da palavra “fiado” presente na letra da canção) → ?
- 8:51 a 9:37 (resume o que viram de tipologia na canção) → Por que recorrer a esse tipo de resumo?
- 10:53 a 11:15 + 12:26 a 14:03 (fala de onde tirou a piada e pergunta onde está a ambiguidade) → ?

Aula 9Parte III:

- 2:25 a 3:37 (fala em analepse e analisa para que serve) → Você pode comentar sobre esta fala: “isso é só o nome, mas interessa saber para que serve”. Quais os critérios usados para selecionar este (“Os olhos de Paola”) e outro conto (“O homem que cheirava o futuro”) de Gabriele Romagnoli? Quais os objetivos de aprendizagem desta aula?
- 9:38 a 12:20 (pede para os alunos tentarem localizar as expressões que remetem à ideia de temporalidade e chama a atenção para o aspecto verbal de distensão do tempo) → Os alunos não falam antes de você começar...

Parte IV:

- 1:08 a 1:33 (pergunta qual a tipologia em que a temporalidade está presente o tempo todo) → ?
- 11:38 a 12:42 (pergunta se o texto pode ser preditivo) → Durante a análise dos dois contos de Romagnoli, você problematiza a tipologia predominante, trazendo duas que não fazem parte das 5 mais comumente estudadas no EM (dialogal e preditivo). Qual a relevância de trazer essa discussão para seus alunos?

Parte V:

- 6:55 a 8:26 (reflete sobre o conjunto semântico “fado”, “fatalidade”, “fatídico” e sobre o uso cuidadoso de sinônimos) → ?

Aula 10

Parte I:

- 3:58 a 4:19 (diz que vai começar o plano B, já que o vídeo não pegou) → Você sempre tem um plano B? Na aula seguinte, você tentou novamente exibir o vídeo e não conseguiu, por isso passou como tarefa de casa, mas não retomou nem corrigiu esse exercício durante minha observação. Isso foi retomado depois? Quais eram os objetivos de aprendizagem?

Parte III:

- 13:29 a 14:43 (pergunta sobre o perfil da revista em que o texto “Receita para fazer uma galáxia” foi publicado) → ?

Parte V:

- 0:26 a 1:35 + 2:54 a 6:26 (lê a quarta questão, que pergunta sobre o registro de linguagem, e procura, junto com os alunos, as metáforas presentes no texto) → ?

Parte VI:

- 0:00 a 1:15 (pergunta sobre o tipo predominante e analisa as marcas linguísticas do texto expositivo) → Por que, neste momento, você priorizou a estrutura do texto?

Aula 11

Parte I:

- 4:53 a 5:28 (explica “meio de produção e concepção discursiva”, assunto da ficha que distribuiu) → Essa atividade entrou como plano B nesta aula. Se o vídeo tivesse funcionado, ainda assim ela seria aplicada em algum momento posterior? Que relevância esse assunto tem para alunos do EM? Quais os seus objetivos com essa atividade?

Parte II:

- 0:05 a 1:43 (corrigindo o exercício, reflete sobre recital de poemas e fala em Homero) → De onde foi retirada essa atividade? Essa percepção só ocorreu durante a aula ou já havia sido pensada antes?
- 2:40 a 3:48 (fala em Saussure e “O curso da linguística geral”, refletindo sobre os ruídos presentes na obra) → ?
- 5:41 a 6:10 + 12:50 a 13:19 (alerta para como os textos circulam em nossas vidas) → ?

Parte III:

- 1:21 a 1:50 (pergunta se os alunos lembram de alguma canção de ninar e passa um bom tempo relembando com eles) → Que estratégia foi usada aqui e com qual objetivo?
- 6:39 a 6:54 (passa a revisão “Exercícios sobre gêneros e tipos” em dupla) → Por que em dupla? Depois de corrigir coletivamente, por que você pediu para os alunos entregarem esse exercício? Você fez alguma avaliação?

Aula 12

Parte I:

- 7:40 a 8:14 (corrigindo a segunda questão do exercício de revisão, pergunta se alguém se prontifica e nenhum aluno responde) → A que você atribui o fato dos alunos ficarem calados?

Parte IV:

- 7:16 a 8:10 (diz que vai “começar a afunilar” na redação do tipo Enem) → Você fala que vai trabalhar com redação do Enem no segundo e terceiro bimestres. E para o quarto: o que está previsto? De que forma você costuma trabalhar com esse gênero?
- 9:43 a 11:33 (pergunta se assistiram aos vídeos e diz que trouxe esta atividade supondo que eles não teriam assistido. Depois comenta de onde tirou a redação “Força intelectual”) → Você costuma ser tolerante com os prazos que estabelece para seus alunos? Por que se arrependeu de ter dito a nota que a redação tirou? Por que iniciar o trabalho com texto argumentativo desta forma: analisando uma redação escolar?

Parte V:

- 2:45 a 4:19 (pergunta qual a primeira impressão da leitura do texto e se ele convence, depois reflete sobre sua função para concluir que não cumpre bem) → ?
- 7:41 a 8:34 (fala em argumento circular/petição de princípio/tautologia, recorrendo à Lógica) → ?

Aula 13Parte I:

- 13:32 a 14:23 (uma aluna pergunta se a repetição do “e” é estilística no exemplo que ele deu: “Se eu esfaquear Pedro, ele irá gritar e sangrar e derreter”. Ele responde que é enfática e que vai tratar disso depois) → ?

Parte II:

- 9:00 a 10:24 + 10:54 a 12:06 (diz que o texto traz premissas, mas não argumentos, e que isso constitui um problema em muitos outros gêneros, inclusive teses. Depois uma aluna pede para que ele coloque a tentativa da redação em uma estrutura de argumento, e ele “suspende”, ou seja, pede para retornarem a isso depois) → Em que momentos você lança mão dessa estratégia de “suspender” uma dúvida ou sugestão de aluno para retornar a ela depois?

Parte III:

- 5:27 a 5:55 (repete os conectores lógicos encontrados e comenta que “ao invés de” está colocado de maneira equivocada) → Por que não esclareceu a inadequação de “ao invés de” neste momento? (terminou esquecendo de retomar isso depois)

Parte IV:

- 1:20 a 2:50 (pergunta sobre a performance lexical do texto e pede exemplos) → Por que você diz “classificação antiga” para se referir à oração consecutiva? Qual o objetivo de aprendizagem com esta questão?
- 7:06 a 9:00 (reflete sobre a artificialidade do gênero redação escolar) → ?
- 10:07 a 11:05 (diz que a redação repetiu muitas vezes a palavra “trabalho” e alguns de seus derivados e sugere um dicionário de sinônimos) → ?

Parte V:

- 5:08 a 5:50 + 6:26 a 6:50 + 7:20 a 8:38 + 9:30 a 10:26 + 11:49 a 12:43 (fala em paradigma e sintagma, de Saussure, recorrendo ao seu esquema, e exemplifica) → Quais os objetivos ao recorrer a esse esquema de Saussure?

Aula 14

Parte I:

- 5:40 a 7:12 (explica por que se deve evitar a 1ª pessoa do singular na redação escolar) → Comente por favor por que você opta por explicar “os caminhos mais fáceis indicados por cursinhos” na redação escolar.
- 10:11 a 10:32 + Parte II 3:57 a 4:15 (responde a dúvida da aluna que havia ficado “suspensa” na aula passada, sobre argumentação) → Aqui você foi “obrigado” a repensar o que havia dito por conta de uma dúvida de uma aluna. Mas você costuma avaliar suas aulas para, dependendo da conclusão, reformular os argumentos ou exemplos usados?

Parte II:

- 7:42 a 8:43 + 10:34 a 10:44 (explica qual a base de um parágrafo dependendo da tipologia textual e também da diagramação, “para arejar a leitura”, com base no capítulo “Oralidade e escrita”, de Fávero, Andrade e Aquino → Quais os objetivos ao tratar do parágrafo neste momento?

Parte III:

- 4:17 a 4:40 + 5:56 a 6:37 + 9:34 a 9:50 + 10:22 a 10:42 (fala em um “probleminha sintático” no terceiro parágrafo, reflete sobre a escrita, depois pede para os alunos encontrarem o desvio da norma culta: um erro de concordância) → Por que você diz que esse tipo de problema é um “probleminha” e “não o fim do mundo”? Se for para colocar em hierarquia, na sua opinião que tipo de problema seria mais grave em uma redação? Por quê?

ANEXOS

ANEXO 1

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Serres Humanos		UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE / UFPE-	

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O trabalho com conhecimentos linguísticos no ensino médio a partir da perspectiva sociointeracionista: ressignificando a prática docente

Pesquisador: Bruna Bandeira de Mello Santos

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 53233016.8.0000.5208

Instituição Proponente: Centro de Artes e Comunicação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.435.534

Apresentação do Projeto:

Projeto de pesquisa para o Mestrado em Linguística do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE.

Objetivo da Pesquisa:

A pesquisa pretende verificar se a análise linguística (AL), enquanto metodologia de ensino, está ganhando espaço nas aulas de Língua Portuguesa (LP) e a maneira como os professores têm conseguido aplicá-la em sala.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

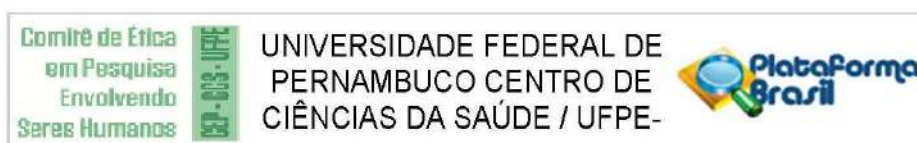
Adequados

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A autoconfrontação é uma metodologia desenvolvida por pesquisadores da Clínica da Atividade – especialmente, Yves Clot (principal autor da ergonomia francesa) e Daniel Fáila –, que buscam compreender a correlação entre a atividade e o discurso, apoiando-se nos conceitos do interacionismo sociodiscursivo (ISD).

Esta pesquisa irá selecionar professores do ensino médio (EM) que estejam dispostos a colaborar com o estudo e que, teoricamente, estariam aptos a inspirar práticas de cunho sociointeracionista

Endereço: Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do CCS	
Bairro: Cidade Universitária	CEP: 50.740-600
UF: PE	Município: RECIFE
Telefone: (81)2126-8588	E-mail: cepccs@ufpe.br



Continuação do Parecer: 1.435.534

em seus pares. Para isso, uma pré-seleção será feita a partir de dois critérios: o docente deve ter doutorado ou mestrado e especialização e ter cerca de dez anos de experiência em sala de aula. A ideia é selecionar um professor da rede federal de ensino, do Colégio de Aplicação (CAp) do Centro de Educação da UFPE ou do Colégio Militar, e outro da rede estadual, de alguma Escola de Referência em Ensino Médio (EREM).

A escolha das escolas justifica-se pelas condições mais favoráveis de trabalho em comparação a outras escolas públicas, pelo perfil dos alunos (que têm aulas em período integral ou semi-integral e passam por um rigoroso processo seletivo antes de ingressar nessas escolas) e pelo perfil dos professores (sendo que o de ambos os profissionais a serem pesquisados deve ser o mais próximo possível).

Haverá aplicação de um questionário de perfil profissional com os professores que se voluntariarem a participar da pesquisa, contendo perguntas objetivas sobre formação continuada, livro didático, turmas com que costuma trabalhar, etc.

A seguir, os documentos citados serão cuidadosamente analisados para, juntamente com as conversas preliminares e os questionários, permitirem traçar um perfil do trabalho prescrito para aquele docente.

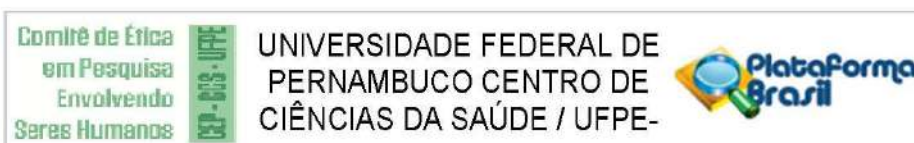
Quanto aos trabalhos realizados, serão observadas e gravadas algumas aulas de ambos os docentes. O período de observação dessas aulas irá se pautar não pelo tempo do calendário escolar, mas pelo pedagógico, buscando acompanhar o desenvolvimento de uma unidade de ensino-aprendizagem completa, seja ela uma sequência didática, um projeto pedagógico, um conjunto de planos de aula ou qualquer outro instrumento usado pelo professor pesquisado.

Após esse período, serão agendadas as sessões de autoconfrontação em horários convenientes aos professores e locais de sua preferência, porém silenciosos para a gravação do áudio. Nessas sessões, de 30 minutos aproximadamente, os professores irão assistir a trechos selecionados pela pesquisadora para fazer comentários sobre sua própria prática.

Critério de Inclusão:

O(a) professor(a) a ser observado(a) deve possuir doutorado ou mestrado com especialização e ter

Endereço: Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do CCS
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2126-9588 **E-mail:** cepccs@ufpe.br



Continuação do Parecer: 1.435.534

cerca de dez anos de experiência em sala de aula.

Critério de Exclusão:

Serão excluídos os profissionais que não tiverem doutorado ou mestrado e especialização.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Adequados

Recomendações:

Nenhuma

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Nenhuma

Considerações Finais a critério do CEP:

O Protocolo foi avaliado na reunião do CEP e está APROVADO para iniciar a coleta de dados. Informamos que a APROVAÇÃO DEFINITIVA do projeto só será dada após o envio da Notificação com o Relatório Final da pesquisa. O pesquisador deverá fazer o download do modelo de Relatório Final para enviá-lo via "Notificação", pela Plataforma Brasil. Siga as instruções do link "Para enviar Relatório Final", disponível no site do CEP/UFPE. Após apreciação desse relatório, o CEP emitirá novo Parecer Consubstanciado definitivo pelo sistema Plataforma Brasil.

Informamos, ainda, que o (a) pesquisador (a) deve desenvolver a pesquisa conforme delineada neste protocolo aprovado, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao voluntário participante (item V.3., da Resolução CNS/MS Nº 466/12).

Eventuais modificações nesta pesquisa devem ser solicitadas através de EMENDA ao projeto, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas.

Para projetos com mais de um ano de execução, é obrigatório que o pesquisador responsável pelo Protocolo de Pesquisa apresente a este Comitê de Ética, relatórios parciais das atividades desenvolvidas no período de 12 meses a contar da data de sua aprovação (item X.1.3.b., da Resolução CNS/MS Nº 466/12).

O CEP/UFPE deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (item V.5., da Resolução CNS/MS Nº 466/12). É papel do/a pesquisador/a assegurar todas as medidas imediatas e adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e ainda, enviar notificação à ANVISA – Agência Nacional de Vigilância Sanitária, junto com seu posicionamento.

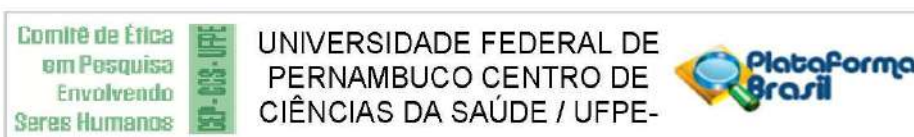
Endereço: Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do CCS

Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600

UF: PE **Município:** RECIFE

Telefone: (81)2126-8588

E-mail: cepccs@ufpe.br



Continuação do Parecer: 1.435.534

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_644980.pdf	16/02/2016 12:25:00		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Bruna_Bandeira.docx	16/02/2016 12:24:29	Bruna Bandeira de Mello Santos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	16/02/2016 12:24:02	Bruna Bandeira de Mello Santos	Aceito
Outros	TAUID_DomVital.docx	11/02/2016 19:25:28	Bruna Bandeira de Mello Santos	Aceito
Outros	TAUID_CAp.docx	11/02/2016 19:24:08	Bruna Bandeira de Mello Santos	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_Beth_Marcuschi.pdf	11/02/2016 18:19:48	Bruna Bandeira de Mello Santos	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRostoBruna.docx	05/02/2016 11:07:16	Bruna Bandeira de Mello Santos	Aceito
Outros	CADOM.jpg	05/02/2016 11:05:45	Bruna Bandeira de Mello Santos	Aceito
Outros	CAAPLICACAO.jpg	05/02/2016 11:05:28	Bruna Bandeira de Mello Santos	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_Bruna_Bandeira.pdf	11/01/2016 15:56:38	Bruna Bandeira de Mello Santos	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RECIFE, 03 de Março de 2016

Assinado por:

Gisele Cristina Sena da Silva Pinho
(Coordenador)

Endereço: Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do CCS

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 50.740-600

UF: PE

Município: RECIFE

Telefone: (81)2126-8588

E-mail: cepccs@ufpe.br

ANEXO 2



GOVERNO DO ESTADO
Pernambuco
JUNTOS, FAZEMOS MAIS.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
ESCOLA DOM VITAL
Ensino Fundamental e Médio
INSCRIÇÃO: E.000.030
MEC: 26126133

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
ESCOLA DE REFERÊNCIA EM ENSINO MÉDIO DOM VITAL

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos a pesquisadora BRUNA BANDEIRA DE MELLO SANTOS, a desenvolver o seu projeto de pesquisa O TRABALHO COM CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS NO ENSINO MÉDIO A PARTIR DA PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA: RESSIGNIFICANDO A PRÁTICA DOCENTE, que está sob a orientação da PROFA. BETH MARCUSCHI cujo objetivo é verificar se a análise linguística está ganhando espaço nas aulas de Língua Portuguesa e a maneira como os professores têm conseguido aplicá-la em sala.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos da Resolução 466/12 e suas complementares, comprometendo-se a mesma a utilizar os dados pessoais dos sujeitos da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados, a pesquisadora deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Recife, em 04 / 02 / 2016.
Patricia Carla R. A. de Souza

(Nome/assinatura e carimbo do responsável pela Instituição ou pessoa por ele delegada)

Patricia Carla R. A. de Souza
 matrícula 253.545-9
 Secretária.

ANEXO 3



CENTRO DE EDUCAÇÃO

CARTA DE ANUÊNCIA

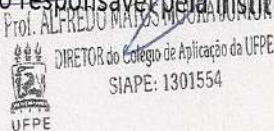
Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos a pesquisadora BRUNA BANDEIRA DE MELLO SANTOS, a desenvolver o seu projeto de pesquisa O TRABALHO COM CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS NO ENSINO MÉDIO A PARTIR DA PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA: RESSIGNIFICANDO A PRÁTICA DOCENTE, que está sob a orientação da PROFA. BETH MARCUSCHI cujo objetivo é verificar se a análise linguística está ganhando espaço nas aulas de Língua Portuguesa e a maneira como os professores têm conseguido aplicá-la em sala.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos da Resolução 466/12 e suas complementares, comprometendo-se a mesma a utilizar os dados pessoais dos sujeitos da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados, a pesquisadora deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Recife, em 27/01/2016.

(Nome/assinatura e carimbo do responsável pela Instituição ou pessoa por ele delegada)



ANEXO 4



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS - Resolução 466/12)

Convidamos o(a) Sr.(a) para participar como voluntário(a) da pesquisa O TRABALHO COM CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS NO ENSINO MÉDIO A PARTIR DA PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA: RESSIGNIFICANDO A PRÁTICA DOCENTE, que está sob a responsabilidade da pesquisadora BRUNA BANDEIRA DE MELLO SANTOS, residente no endereço RUA CANÁPOLIS, 110, AP. 104 – TAMARINEIRA, CEP: 52110-020, com telefone (81) 98899.3222 e e-mail bruna_bandeira@hotmail.com, e que está sob a orientação da Profa. BETH MARCUSCHI: telefone: (81) 90635.7078, e-mail beth.marcuschi@gmail.com.

Caso este Termo de Consentimento contenha informações que não lhe sejam compreensíveis, as dúvidas podem ser tiradas com a pessoa que está lhe entrevistando e apenas ao final, quando todos os esclarecimentos forem dados, caso concorde com a realização do estudo pedimos que rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias, uma via lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável.

Caso não concorde, não haverá penalização, bem como será possível retirar o consentimento a qualquer momento, também sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

A pesquisa pretende verificar se a análise linguística (AL), enquanto metodologia de ensino, está ganhando espaço nas aulas de Língua Portuguesa (LP) e a maneira como os professores têm conseguido aplicá-la em sala. Assim, a pesquisadora irá inicialmente conversar com os professores e consultar documentos de orientação das escolas e do governo para saber quais autores e teorias da perspectiva sociointeracionista são conhecidos e/ou usados por esses docentes. A fim de verificar como os conhecimentos linguísticos (CL) são trabalhados e relacionados aos demais eixos de ensino nas aulas de LP, a pesquisadora irá observar e gravar imagem e som do(s) professor(es) pesquisado(s) durante as suas aulas. Por fim, em sessões de autoconfrontação simples, irá analisar se há e quais são as ressignificações sobre o fazer docente que os próprios professores farão sobre seu trabalho com CL/AL.

O período de observação das aulas irá se pautar não pelo tempo cronológico, do calendário escolar, mas pelo tempo pedagógico, buscando acompanhar o desenvolvimento de uma unidade de ensino-aprendizagem completa.

Pode haver o constrangimento dos participantes ao assistirem sua própria aula nas sessões de autoconfrontação, quando serão questionados sobre algumas práticas. Esse constrangimento, no entanto, pode ser minimizado com a intervenção da pesquisadora no sentido de mostrar que a finalidade da pesquisa não é pontuar "erros", e sim apontar possíveis caminhos para outros professores. A escolha de um local reservado para essas sessões também contribuirá nesse sentido. Além disso, a qualquer momento, o(a) professor(a) pode desistir da pesquisa.

Acredita-se que o acompanhamento de práticas de docentes que afirmam seguir postulados sociointeracionistas pode dar imensa contribuição para os que querem buscar ou já estão buscando alternativas de ensino que colocam o discurso como central e os gêneros como instrumentos de desenvolvimento das competências comunicativas dos seus alunos, sem deixar de fornecer-lhes as ferramentas de conhecimentos linguísticos necessárias para tal objetivo. Acredita-se também que esta pesquisa pode contribuir com futuras propostas de ensino voltadas para o eixo de conhecimentos linguísticos realizadas por outros pesquisadores.

Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa (diários de campo, gravações das aulas e transcrição das sessões de autoconfrontação) ficarão armazenados em pastas de arquivo em computador pessoal, sob a responsabilidade da pesquisadora, no endereço acima informado, pelo período mínimo de 5 anos.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: (Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cepccs@ufpe.br.

(Assinatura do pesquisador)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo O TRABALHO COM CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS NO ENSINO MÉDIO A PARTIR DA PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA, como voluntário(a). Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data: _____

Assinatura do participante: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do voluntário em participar.

(02 testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: _____

Assinatura: _____

Nome: _____

Assinatura: _____

ANEXO 5

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTO

Eu _____, CPF _____, RG _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, os pesquisadores BETH MARCUSCHI e BRUNA BANDEIRA DE MELLO SANTOS do projeto de pesquisa intitulado “O TRABALHO COM CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS NO ENSINO MÉDIO A PARTIR DA PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA: RESSIGNIFICANDO A PRÁTICA DOCENTE” a realizar as fotos/filmagem que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos/imagens (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto Nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto Nº 5.296/2004).

_____, em ____/____/____.

Entrevistado

Responsável Legal CPF e IDT (Caso o entrevistado seja menor - incapaz)

Pesquisador responsável pela entrevista

ANEXO 6

Questionário de perfil profissional – professora Pâmela

Para a pesquisa “O trabalho com conhecimentos linguísticos no ensino médio a partir da perspectiva sociointeracionista: ressignificando a prática docente”, da mestranda Bruna Bandeira, sob orientação da Profa. Beth Marcuschi

- 1. Qual a sua formação? Faça, por favor, um resumo desde a sua graduação até a(s) pós-graduação(ões), discriminando a área, o local e o ano em que concluiu cada curso.**

Graduação em Letras – Vernáculo pela FAFIRE em 2002.

Especialização em Linguística Aplicada ao ensino da Língua Portuguesa pela FAFIRE em 2005.

Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Lumière Lyon 2 na França em 2013.

- 2. Quantos anos de experiência em sala de aula você tem? E exclusivamente no ensino médio?**

12 anos de experiência. No ensino médio tenho 10 anos.

- 3. Há quanto tempo dá aula na Erem Dom Vital?**

Iniciei em novembro de 2013 no Dom Vital.

- 4. Você costuma participar de alguma formação continuada? Se sim, qual(is) e com que frequência? (Citar, pelo menos, as duas últimas)**

Sim, no Centro de formação Paulo Freire, na Madalena, referente a Prefeitura. De 15 em 15 dias temos a formação no Centro Paulo Freire na Madalena para o ensino fundamental em que dou aula na prefeitura. A formação na GRE pelo Estado, relacionada ao Dom Vital, quase nunca vou, pois estou em horário de aula. A última que fui foi agora em fevereiro, antes de iniciar as aulas. O ano passado, tivemos uma formação por mês na escola Dom Vital em que a formadora da Secretaria de Educação do Estado vinha até a escola para direcionarmos o trabalho com os descritores do SAEPE e aplicarmos com os alunos. Foi um estudo dirigido em que tivemos bons resultados.

- 5. Você costuma usar livro didático (LD) em suas aulas? Se sim, qual(is)? (Citar os adotados nos últimos dois anos)**

Sim. Português: Linguagens em Conexão 2015/2016 (autores: Graça Sette, Márcia Travalha e Rozário Starling)

- 6. Além do LD, que outros materiais você usa em suas aulas?**

Fichas com a teoria, baseadas nos assuntos do conteúdo programático; atividades de interpretação de texto e gramaticais; data-show; filmes e documentários de Literatura; jornais; revistas; material da Olimpíada de Língua Portuguesa passada (artigos de opinião), entre outros.

ANEXO 7

Questionário de perfil profissional – Professor Nicolas

Para a pesquisa “O trabalho com conhecimentos linguísticos no ensino médio a partir da perspectiva sociointeracionista: ressignificando a prática docente”, da mestranda Bruna Bandeira, sob orientação da Profa. Beth Marcuschi

- 1. Qual a sua formação? Faça, por favor, um resumo desde a sua graduação até a(s) pós-graduação(ões), discriminando a área, local e ano em que concluiu cada curso.**

Minha graduação foi em Letras (UFPE, 1997-2001), licenciatura com habilitação em Português/Francês. De 2003 a 2005, realizei o mestrado também pela UFPE, em Teoria da Literatura. No momento, finalizo meu doutoramento em Literaturas de Língua Portuguesa, pela Université Paris III (Sorbonne Nouvelle), em co-tutela com a Universidade de Lisboa.

- 2. Quantos anos de experiência em sala de aula você tem? E exclusivamente no ensino médio?**

15 anos (2001-2016). Nunca trabalhei exclusivamente com Ensino Médio.

- 3. Há quanto tempo dá aula no Colégio de Aplicação da UFPE?**

Há 11 anos (2005 até hoje).

- 4. Você costuma participar de alguma formação continuada? Se sim, qual(is) e com que frequência? (Citar, pelo menos, as duas últimas)**

Sim. As duas últimas foram voltadas para a Educação Inclusiva, ministradas pelo Centro de Educação da UFPE.

- 5. Você costuma usar livro didático (LD) em suas aulas? Se sim, qual(is)? (Citar os adotados nos últimos dois anos)**

Utilizo, mas apenas como um suporte a mais. Nos últimos dois anos, vimos adotando, para o Ensino Médio, o *Português: contexto, interlocução e sentido*, de Maria Luiza Abaurre, Maria Bernadete Abaurre e Marcela Pontara (Editora Moderna). Antes, utilizávamos o *Português: linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (Editora Saraiva). No Ensino Fundamental, trabalhamos com *Português: para viver juntos*, da Ana Elisa de Arruda Penteadó et al. (Editora SM).

- 6. Além do LD, que outros materiais você usa em suas aulas?**

Uso textos de linguistas, críticos literários, textos literários que pesquiso e estão fora do LD, gêneros textuais encontrados no dia a dia, jornais de grande público ou especializados, vídeos. Também preparo reflexões pessoais escritas, para trabalhar com os alunos.

ANEXO 8

- a) De acordo com o contexto, qual é o sentido que essa palavra tem em cada um dos quadrinhos?
 b) As duas ocorrências da palavra *reflexo*, na tira, constituem uma situação de polissemia?
3. Quando alguém pergunta se uma determinada piscina é rasa ou funda, está perguntando pela fundura da piscina (e não por sua rasura). O que se quer saber em cada uma das perguntas a seguir?
- a) Este carro é barato ou caro?
 b) Sua casa fica longe ou perto daqui?
 c) Este prato culinário é doce ou salgado?
 d) O tecido escolhido é liso ou áspero?
- e) Esse documento é legítimo ou falso?
 f) Esse muro é branco ou colorido?
 g) Esse filme é próprio para menores de 18 anos?
 h) Seu namorado é fiel ou infiel?

(Exercício adaptado de: Rodolfo Ilari. *Introdução ao estudo do léxico — Brincando com as palavras*, cit.)

4. Como você sabe, as palavras *pequeno* e *grande* são antônimas. Observe o emprego dessas palavras neste enunciado:

Um elefante pequeno é um animal grande.

Essa frase é possível do ponto de vista lógico? Se sim, que sentido(s) ela pode ter?



5. Compare estes dois enunciados:

Paulo não tem dinheiro.
 Dinheiro Paulo não tem.

As duas frases são construídas pelos mesmos componentes. Apesar disso, diferem quanto ao sentido. Que alteração de sentido a inversão da palavra *dinheiro* provoca?

6. Imagine dois moradores de uma cidade conversando. De repente, um diz para o outro:

— O Manoel Cunha é um bom prefeito. Apenas um ano na prefeitura, já asfaltou dez ruas da cidade.

A fala desse morador ressalta a competência do prefeito, mas implicitamente veicula outras informações. Quais dos itens seguintes explicam essas informações?

- a) Dez ruas asfaltadas não é um número grande a ponto de causar espanto. Logo, supõe-se que a cidade seja pequena e possua poucas ruas.
 b) A fala do morador deixa implícita a informação de que as obras de pavimentação são a prioridade no governo do referido prefeito.
 c) A frase leva a crer que outro prefeito que asfaltasse dez ruas em um ano também seria considerado competente.
 d) O morador revela preconceito em relação aos prefeitos que não se interessam por pavimentação de ruas e saúde.
7. Um professor de Matemática encontra um ex-aluno. Depois de conversarem um pouco, o professor pergunta:

— Quem está dando Matemática para você este ano?
 E o aluno responde:
 — O professor Edson.
 — Ah. O Edson também é um bom professor.

Observe o emprego da palavra *também* nessa última frase. Essa palavra inclui uma idéia (algo ou alguém) que não foi explicitada no diálogo. Levante hipóteses: O que ou a quem o pensamento do professor inclui?

ANEXO 9

EXERCÍCIOS

Os textos das questões 1 e 2 são do humorista Jô Soares, publicados na revista *Veja* (21/4/1993).
Nos seguintes diálogos faltam vírgulas. Empregue-as onde for conveniente e justifique seu uso.

- a) Freguesa — Eu tenho um jardim muito pequeno cheio de altos e baixos sem água cheio de pedras areia ervas daninhas e onde bate o sol o dia inteiro. O que o senhor me aconselha?
Jardineiro — Um guarda-sol minha senhora.
- b) Mecânico — Meu tio é um craque. Resolveu construir um automóvel com motor Fiat chassi Chevrolet rodas Ford pneus de jipe e ignição de Volkswagen.
Amigo — Que incrível! E o que ele conseguiu?
Mecânico — Três anos de prisão.
- c) Mulher — Será que você tem que ficar olhando pra toda moça que entra no restaurante?
Marido — Você diz isso por causa daquela loura de rabo-de-cavalo minissaia verde olhos azuis brincos de marfim unhas pintadas de vermelho sapatos de crocodilo e bolsa combinando?
Mulher — É!
Marido — Eu nem olhei pra ela.



Ilustração: Denise Rochaeu

2 Nos diálogos a seguir, empregue a vírgula para isolar o vocativo.

- a) Pai — Está vendo meu filho como eu sempre acordo cedo para trabalhar, hoje achei esta carteira cheia de dinheiro no meio da rua.
Filho — Me desculpe pai mas quem perdeu a carteira acordou ainda mais cedo.
- b) Paciente — Doutor socorro! Um cachorro mordeu minha perna!
Médico — Meu amigo o senhor não sabe que eu só atendo das 2 às 6?
Paciente — Eu sei, quem não sabe é o cachorro.

Leia a seguinte tira para responder às questões 3 a 6.



(Quino. *Mafalda*, nº 4. São Paulo: Martins Fontes, 1990. p. 73.)

- 3 No 1º quadrinho, tanto na fala de Mafalda quanto na de Miguelito, que termo da oração aparece isolado por vírgula?
- 4 No 2º quadrinho:
 - a) O que o emprego das reticências depois da palavra *Ah* sugere?
 - b) Por que foi empregada a vírgula depois da palavra *não*?
- 5 No 3º quadrinho, a palavra *papelzinho* está entre aspas. Por quê?
- 6 Justifique o emprego do ponto de exclamação na oração do 4º quadrinho.

ANEXO 10

CADERNO DE LINGUAGENS E CÓDIGOS, CIÊNCIAS HUMANAS SUAS TECNOLOGIAS

LÍNGUA PORTUGUESA – PROFª:

1-(ENEM) Assinale o item em que a palavra destacada está incorretamente aplicada:

- a) Trouxeram-me um ramallete de flores fragrantes.
- b) A justiça infligiu a pena merecida aos desordeiros.
- c) Promoveram uma festa beneficente para creche.
- d) Devemos ser fiéis ao cumprimento do dever.
- e) N.D.A.

2-(ENEM) Polícia investiga troca de bebê por casa.

"A polícia do Paraná está investigando três casos de doação ilegal de bebês no Estado, que teriam sido trocados pelos pais por material de construção, cestas básicas e por uma casa".
(Folha de São Paulo)

Tendo em vista que a investigação policial não estava concluída na época da publicação da notícia, emprego da forma verbal "teriam" sugere que os casos investigados eram:

- a) Fantasiosos b) Possíveis c) Confirmados d) Contraditórios e) Idealizados

3-(ENEM) No período "O povo do século XX está a bordo de uma vida desgastante, cheia de imprevistos inconvenientes". A preposição "a" está indicando relação de:

- a) Fim b) Lugar c) Causa d) Modo e) Meio

4-(ENEM) Classifique os períodos abaixo em simples(S) ou composto(C), dependendo do número de informações expressas:

- () Vi ontem um bicho na imundície do pátio.
- () Quando ele achava alguma coisa, engolia com voracidade.
- () Dezenas deles vão ali revirar o material no lixo.
- () Muitas pessoas, atualmente, não têm o essencial: a alimentação básica do dia-a-dia.

- a)CCCC b)SSCC c)SCCS d)CSSC e)N.D.A.

5-(ENEM) Economia, Horácio

(...) Minha filha é uma universitária; mas sempre que me
Escreve, do Rio, onde está morando, inicia invariavelmente
Suas cartas por aquele mesmo breve "Oi!" que eu, entretanto em
Obediência a um velho hábito e para satisfazer antigas e obsoletas
Praxes do meu tempo de rapaz- traduzo mentalmente por "meu querido pai".
E vai ver que quer dizer isso mesmo.

O comentário feito acima sobre o emprego de "Oi!" indica que seu uso é próprio da linguagem:

6-(ENEM)



Dick Brown. O melhor de Hagar, o horrível, v. 2. L&PM pocket, p.55-8 (com adaptações).

Assinale o trecho do diálogo que apresenta um registro informal, ou coloquial, da linguagem.

- a) "Tá legal, espertinho! Onde é que você esteve?!"
- b) "E lembre-se: se você disser uma mentira, os seus chifres cairão!"
- c) "Estou atrasado porque ajudei uma velhinha a atravessar a rua..."
- d) "...e ela me deu um anel mágico que me levou a um tesouro"
- e) "mas bandidos o roubaram e os persegui até a Etiópia, onde um dragão..."

7-(ENEM)



Entre os seguintes ditos populares, qual deles melhor corresponde à figura acima?

- a) Com perseverança, tudo se alcança.
- b) Cada macaco no seu galho.
- c) Nem tudo que balança cai.
- d) Quem tudo quer, tudo perde.
- e) Deus ajuda quem cedo madruga.

8-(ENEM) São Paulo vai se recensear. O governo quer saber quantas pessoas governa. A indagação atin a fauna e a flora domesticadas. Bois, mulheres e algodoeiros serão reduzidos a números e invertidos estatísticas. O homem do censo entrará pelos bangalôs, pelas pensões, pelas casas de barro e de cimento armado, pelo sobradinho e pelo apartamento, pelo cortiço e pelo hotel, perguntando:

— Quantos são aqui?

Pergunta triste, de resto. Um homem dirá:

— Aqui havia mulheres e criancinhas. Agora, felizmente, só há pulgas e ratos.

E outro:

— Amigo, tenho aqui esta mulher, este papagaio, esta sogra e algumas baratas. Tome nota dos seus nomes, se quiser. Querendo levar todos, é favor... (...)

E outro:

— Dois, cidadão, somos dois. Naturalmente o sr. não a vê. Mas ela está aqui, está, está! A sua saudade jamais sairá de meu quarto e de meu peito!

Rubem Braga. Para gostar de ler, v. 3.
São Paulo: Ática, 1998, p. 32-3 (fragmento).

ANEXO 11

Professora:

Como realizar uma boa dissertação (técnicas redacionais):

- 1) Fazer um rascunho ou tópicos para selecionar suas ideias é imprescindível para que você venha desenvolver sua redação com sucesso;
- 2) **Não utilizar a 1ª pessoa do singular** (eu acho, eu penso, eu acredito, na minha opinião), você deverá ser **impessoal**. **O adequado é usar a 3ª pessoa do singular (sabe-se, acredita-se) ou a 1ª pessoa do plural (sabemos, acreditamos);**
- 3) Não seja partidário político ou religioso;
- 4) Expor as ideias com **clareza, coerência** (não fugir do tema) e **coesão** (usar conectivos como as preposições e conjunções integrantes: que e se), assim como **evitar expressões ambíguas** (duplo sentido);
- 5) Não utilizar linguagem conotativa (permite várias interpretações);
- 6) Não utilizar gírias;
- 7) Evitar repetição de palavras. Utilize sinônimos ou retomadas pronominais (ex: a freira, a madre, a religiosa, ela...);
- 8) Não utilizar provérbios ou expressões já prontas, isso mostra que você tem um vocabulário fraco (ex: antes tarde do que nunca, antes só do que mal acompanhado);
- 9) Conjugue o verbo em um único tempo verbal. Caso você inicie sua redação no tempo presente, permaneça até o final da redação com esse tempo;
- 10) Não assinar nem rubricar uma redação;
- 11) Não usar letra de forma, pois mostra que você não sabe diferenciar letras maiúsculas de minúsculas;
- 12) Valorizar a concordância verbal e nominal, ortografia, pontuação, limpeza, organização, entre outras;
- 13) Saber diferenciar tema de título. **Tema** é a ideia geral (ex: paz) e **título** é a ideia específica (ex: a paz nas escolas, a paz em família, a paz nos estádios de futebol). Deixe para escolher o título no final do seu desenvolvimento, assim você terá ideias melhores;
- 14) Sempre organizar: introdução, desenvolvimento e conclusão (**sem escrever estes nomes no texto**);
- 15) **Na introdução:** fazer um levantamento dos fatores que irá abordar no desenvolvimento. Não cite mais do que quatro itens, visto que você não falará de todos eles, mas apenas de dois ou três. Ex: Sabe-se que a violência está cada vez maior devido aos fatores: desemprego, uso de drogas, _____, _____;
- 16) **No desenvolvimento:** aprofundar dois fatores que você escolheu na introdução (de preferência o que saberá falar mais) e mostrar os aspectos positivos e negativos;
- 17) **Na conclusão:** não concluir com uma ideia nova, esta deve se encontrar no desenvolvimento. Faça um fechamento com a ideia que você desenvolveu do início ao fim. Poderá usar palavras como: conclui-se, portanto, logo, então, por isso, entre outras que sintetizem finalização.
- 18) **Lembre-se sempre:** não existe uma mágica para se escrever bem, o que **cada aluno deve é se tornar um leitor frequente de jornais, revistas, livros** para poder ampliar o seu vocabulário e desenvolver ideias melhores para que seu texto não fique com palavras comuns. Serão seus argumentos com consistência que irão diferenciar os seus textos dos outros. O uso frequente do dicionário é de suma importância quando você estiver com dúvida sobre o significado da palavra, somente consultando-o, você poderá ir mais longe e "voar mais alto".
- 19) **Agora só cabe a você aproveitar essas dicas para construir um texto melhor. Vá em frente que você é capaz.**

ANEXO 12

OS GÊNEROS TEXTUAIS

Pensemos em textos do nosso cotidiano: carta, conversa telefônica, receita, notícia de jornal são exemplos de textos que, salvo algumas variações, mantêm certas características que nos permitem identificá-los.

Não precisamos ver uma pessoa falando ao telefone, nem saber o assunto para afirmarmos que se trata de uma conversa telefônica, porque a estrutura textual é inconfundível. O mesmo acontece com a carta e com a receita: ao observarmos sua organização textual, sabemos que se trata de uma carta (lugar e data, vocativo inicial, cumprimento, desenvolvimento, despedida, assinatura, P.S.) ou de uma receita (lista de ingredientes, modo de preparo).

Carta, conversa telefônica, recibo, bula de remédio, receita, sermão, manual de instruções, notícia de jornal são exemplos de gêneros textuais.

Os **gêneros textuais** são os tipos de textos efetivamente produzidos em nossa vida cotidiana com características gerais comuns (formato, sequência ou estrutura linguística, assunto) facilmente identificáveis. Intimamente relacionados às práticas sociais de uma comunidade, os gêneros textuais:

- são inúmeros, tanto quanto o são as práticas sociais;
- são relativamente estáveis, tão estáveis quanto as práticas sociais a que servem. Enquanto a prática social estiver em vigor, o gênero textual a ela associado circulará. Assim, como a vida em sociedade está sempre mudando e evoluindo, novos gêneros nascem, outros desaparecem e outros se mantêm.

OS TIPOS TEXTUAIS

Os gêneros textuais são textos concretos que, dependendo do contexto em que se realizam, de suas funções na interação social e da intenção de seus produtores, se organizam e apresentam determinadas composições linguísticas.

Chamadas **tipos textuais**, essas composições linguísticas têm como característica a predominância de certas estruturas sintáticas, tempos e modos verbais, classes gramaticais, combinações, etc., de acordo com sua função e intencionalidade. Se os gêneros textuais são inúmeros, podemos identificar um número limitado de tipos textuais. Nesta coleção trabalharemos com cinco deles: narrativo, descritivo, argumentativo, explicativo ou expositivo, injuntivo ou instrucional.

TIPOS TEXTUAIS

Narrativo: tipo textual predominante em gêneros como crônica, romance, fábula, piada, conto de fada, etc.

Descritivo: tipo textual predominante em gêneros como retrato, anúncio classificado, lista de ingredientes de uma receita (como no texto de abertura), lista de compras, cardápio, etc.

Argumentativo: tipo textual predominante em gêneros como manifesto, sermão, ensaio, editorial de jornal, crítica, monografia, redação dissertativa, tese de mestrado, etc.

Explicativo ou expositivo: tipo textual predominante em gêneros como aulas expositivas, capítulos de livro didático, verbetes de dicionários e enciclopédias, etc.

Instrucional ou injuntivo: tipo textual predominante em gêneros como horóscopo, propaganda, receita culinária (modo de fazer), manual de instruções de um aparelho, livros de autoajuda, etc.

ANEXO 13

Para escrever com adequação



(Quinô: Mafalda aprende a ler. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 4.)

- Nas conversas do dia-a-dia, a palavra **coisa** é empregada principalmente quando não sabemos que palavra usar num determinado enunciado. No 2º quadrinho, que outra palavra, mais precisa, poderia substituir a palavra **coisa**? Faça as adaptações que julgar necessárias.
- Nos países de regime democrático, a imprensa — o conjunto dos jornais, revistas e publicações diversas — é livre para escrever o que quiser.
Considerando que a personagem Mafalda detesta sopa, responda:
 - Que reação ela tem diante da publicação de receitas de sopa no jornal? Justifique sua resposta.
 - De acordo com o 4º quadrinho, o que ela propõe em relação a liberdade de imprensa?
- Na língua portuguesa, a palavra **coisa** aparece em muitas situações. Leia as frases abaixo, observando as palavras e as expressões em destaque. Em seguida: reescreva-as, substituindo as palavras e expressões destacadas por outras de significado mais preciso e fazendo as adaptações necessárias.
 - Não o aborreça! Ele sabe cuidar de suas **coisas**.
 - Conte logo! Que **coisa** provocou a discussão?
 - Não adianta fazer essa cara de santo! Ai tem **coisa**! Pensa que sou boba?
 - Coitado! Ele estava conversando e, de repente, **deu-lhe uma coisa** e ele caiu da cadeira.
 - Elas saíram **coisa** de dez minutos.
 - Não entendi nada! Você não diz **coisa com coisa**!
- Em seu caderno, reescreva as frases, completando-as adequadamente com uma das palavras que constam no vocabulário a seguir. Observe que em quase todas poderiam ser empregadas palavras de sentido vago, como **coisa** ou **objeto**.
 - O bisturi é um ☐ usado por dentistas e cirurgiões.
 - Filho, os ☐ que você me apresentou não me convencem.
 - Faltar ao respeito ao próximo é um ☐ reprovável.
 - Acordar cedo, caminhar e praticar um esporte são ☐ saudáveis.
 - O menino tinha uma imaginação fértil: inventava ☐ mirabolantes com seu herói preferido.
 - O maior ☐ nacional ainda é a televisão.
 - As panelas são ☐ de cozinha; a serra e o formão são ☐ de carpintaria.

VOCABULÁRIO

1. ingredientes 2. argumentos 3. procedimento 4. instrumento 5. façanhas 6. brinquedos 7. substâncias
8. entretenimento 9. ferramentas 10. atrativo 11. paixões 12. hábitos 13. fenômeno 14. utensílios 15. tarefa

(Exercício adaptado de: M. Cavalcante Proença. *Exercícios de Português*. 6. ed. Rio de Janeiro: Letras e Artes, 1967.)

ANEXO 14

EREM DOM VITAL

Estudante: _____

Professora: _____ 2º ano _____

**Verificação de aprendizagem individual de
Língua Portuguesa e Literatura (I bimestre
de 2016)**

Atenção:

- **Questão rasurada é questão anulada.**

- 1) Quais são as características do gênero textual **charge**?

- 2) Sobre as **variações linguísticas** estudadas, escreva ao menos cinco tipos delas:

- 3) Que **tipo textual** deve existir em uma dissertação?

- 4) Analise linguisticamente o exemplo abaixo e diga que tipo de variação linguística é encontrada nele:

Antigamente, as moças chamavam-se **mademoiselles** e eram todas **mimosas** e **prendadas**. Não faziam anos: **completavam primaveras** [...] Os **janotas**, mesmo sendo rapagões, faziam-lhes pés-de-alferes, **arrastando a asa** [...] E se **levavam tábua**, o remédio era **tirar o cavalo da chuva** [...]

(Andrade, Carlos D. Poesia e Prosa, Rio de Janeiro: Nova Aguiar, 1988)

5) ENEM – Interpretação de texto



Disponível em: www.ivancabral.com. Acesso em: 27 fev. 2012.

O efeito de sentido da charge é provocado pela combinação de informações visuais e recursos linguísticos. No contexto da ilustração, a frase proferida recorre à

- A) personificação para opor o mundo real pobre ao mundo virtual rico.
- B) antonímia para comparar a rede mundial de computadores com a rede caseira de descanso da família.
- C) polissemia, ou seja, aos múltiplos sentidos da expressão "rede social" para transmitir a ideia que pretende veicular.
- D) ironia para conferir um novo significado ao termo "outra coisa".
- E) homonímia para opor, a partir do advérbio de lugar, o espaço da população pobre e o espaço da população rica.

- 6) (UFPR- Adaptada) Sobre a vírgula, quais são as frases **corretamente** pontuadas? **(ESCOLHA APENAS DUAS LETRAS)**

- a) Os alunos, esperam, angustiados, o resultado dos exames.
- b) Angustiados, os alunos esperam o resultado dos exames.
- c) Os alunos esperam angustiados, o resultado dos exames.
- d) Os alunos, angustiados, esperam o resultado dos exames.
- e) Os alunos, esperam angustiados, o resultado dos exames.

7) Quais os **elementos** que devem existir para que uma **redação** ou **dissertação esteja bem feita**? Marque (V) para verdadeiro e (F) para falso a partir das afirmações abaixo.

() Ao desenvolver uma dissertação, devo apresentar com clareza os argumentos que serão defendidos.

() Um bom texto deve possuir coerência, coesão e ambiguidade.

() Devo iniciar uma redação usando apenas a terceira pessoa do singular.

() Em toda redação deve haver uma introdução, desenvolvimento e conclusão.

() Devo evitar a repetição de palavras, então posso usar sinônimos e retomadas pronominais.

8) Analise os exemplos abaixo e diga que **tipo textual predomina** em cada um deles: **narrativo, descritivo, argumentativo, expositivo e injuntivo ou instrucional**:

a) Era uma casa muito engraçada, não tinha teto, não tinha nada, ninguém podia entrar nela não [...]:

b) A casa da minha avó era o cantinho do aconchego. Ela me fazia muitos mimos e eu era a criança mais feliz daquela época. Ficarei com a lembrança guardada eternamente em meu coração:

c) Modo de preparo da mousse de chocolate BIS: coloque no liquidificador uma lata de leite condensado, uma lata de creme de leite, 2 caixas de chocolate bis e bata tudo. Depois coloque em um pirex dentro do congelador para ficar como um pavê:

d) O nosso país está passando por uma grave crise econômica. Dessa forma, precisaremos gastar somente o necessário, pois não saberemos o dia de amanhã:

e) Gaste somente o necessário. Mas, caso precise de empréstimo, poderá contar com o seu amigo de última hora que não lhe faz muitas perguntas: banco VEM QUE TEM MAIS. (Aqui nós mimamos você):

9) (Medicina – ABC) Assinale a alternativa em que se encontram **três características** do movimento literário ao qual se dá o nome de **Romantismo**:

- a) Predomínio da razão, perfeição da forma imitação dos antigos gregos e romanos
- b) Reação anticlássica, busca de temas nacionais, sentimentalismo e imaginação
- c) Anseio de liberdade criadora, busca de verdades absolutas e universais, arte pela arte
- d) Preferência por temas medievais, rebuscamento do conteúdo e da forma, tentativa de expressar a realidade inconsciente.

10) (UFJF- MG) Em relação ao **Romantismo** brasileiro, todas as afirmações são verdadeiras, EXCETO:

- a) Expressão do nacionalismo através da descrição de costumes e regiões do Brasil
- b) Expressão poética de temas indianistas, humanistas e confessionais
- c) Análise crítica e científica dos fenômenos da sociedade brasileira
- d) Caracterização do romance como forma de entretenimento e moralização
- e) Desenvolvimento do teatro nacional

Boa atividade!

“Tudo vale a pena quando a alma não é pequena” (Fernando Pessoa) *

ANEXO 15


PROCESSO DE INGRESSO NA UPE


SISTEMA SERIADO de AVALIAÇÃO
1ª FASE

CADERNO DE PROVA - 1º DIA

LÍNGUA PORTUGUESA
 MATEMÁTICA
 FÍSICA
 LÍNGUA ESTRANGEIRA
 FILOSOFIA

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO CANDIDATO

Não deixe de preencher as informações a seguir:

Prédio		Sala
Nome		
Nº de Identidade	Órgão Expedidor	UF
Nº de Inscrição		

LÍNGUA PORTUGUESA

Texto 1 (questões de 01 a 07)

Português no topo das línguas mais importantes



- (1) A língua portuguesa é a segunda língua mais importante no mundo dos negócios, pelo menos para quem tem o inglês como língua materna. Quem o diz é Ofer Shoshan, um colaborador da revista norte-americana Entrepreneur, num artigo divulgado esta semana.
- (2) Espanhol, português e chinês são, na opinião do autor do artigo, as línguas que "todos os diretores executivos de empresas globais devem aprender". A lista refere um total de 6 línguas, incluindo o russo, o árabe e o alemão.
- (3) "A língua portuguesa já é a quarta língua mais traduzida, na nossa empresa, o que reflete o seu crescimento nos últimos anos", diz Ofer, que é o diretor executivo da empresa de traduções One Hour Translations.
- (4) O autor admite, contudo, que este aumento da 'procura' da língua portuguesa está ligado ao Brasil e não a Portugal, já que "a economia brasileira está a deixar de ser emergente para passar a ser uma das mais ricas do mundo, com uma população gigantesca, vastos recursos naturais e uma forte comunidade tecnológica".
- (5) Ofer Shoshan recorda que o próprio Bill Gates assumiu, recentemente, um dos seus maiores arrependimentos: não falar uma segunda língua para além do inglês.
- (6) Por outro lado, o autor refere o momento em que o fundador do Facebook, Mark Zuckerberg, "mostrou um impressionante domínio da língua chinesa, durante uma visita, em outubro passado, a uma universidade de Pequim".
- (7) "Ao aprender chinês, Zuckerberg demonstrou que dominar a língua local é fundamental para aprofundar relações de negócio e conquistar a alma e o coração dos mercados", diz Ofer Shoshan.

Disponível em: <https://ilip.wordpress.com/2015/05/06/portugues-no-topo-das-linguas-mais-importantes>
Acesso em: 23/05/2015. Adaptado.

1. Podemos afirmar que, no Texto 1, o título representa a síntese de sua informação principal. Ao longo do texto, o autor esclarece ao leitor que a importância da língua portuguesa, apontada no título, justifica-se pelo:

- I. crescente destaque que Portugal tem experimentado no contexto da comunidade europeia.
- II. forte incremento das condições socioeconômicas que se tem verificado no cenário brasileiro.
- III. estreitamento das relações comerciais entre o Brasil e a China, especialmente na área tecnológica.
- IV. aumento da demanda pelo aprendizado dessa língua, provocado por interesses comerciais.

Estão **CORRETAS**:

- a) I e IV, apenas.
- b) I, II e III, apenas.
- c) II, III e IV, apenas.
- d) II e IV, apenas.
- e) I, II, III e IV.

2. Como em todo texto, também no Texto 1, o autor utiliza diversos recursos coesivos, que colaboram para a coerência textual. Acerca desses recursos, é **CORRETO** afirmar que

- a) no trecho: "Quem o diz é Ofer Shoshan" (1º parágrafo), o termo destacado faz referência ao substantivo próprio que vem logo em seguida (Ofer Shoshan).
- b) o trecho: "Espanhol, português e chinês são, na opinião do autor do artigo," (2º parágrafo) apresenta certa incoerência, já que o leitor não tem como relacionar o segmento destacado a outras partes do texto.
- c) no trecho: "A língua portuguesa já é a quarta língua mais traduzida, na nossa empresa" (3º parágrafo), a forma plural destacada foi utilizada porque o autor do Texto 1 é, também, dono da empresa mencionada.
- d) no trecho: "O autor admite, contudo," (4º parágrafo), o segmento destacado faz referência ao fundador do Facebook, Mark Zuckerberg.
- e) no trecho: "Ofer Shoshan recorda que o próprio Bill Gates assumiu, recentemente, um dos seus maiores arrependimentos" (5º parágrafo), a forma pronominal destacada tem como referente "Bill Gates".

3. A análise de aspectos semânticos do Texto 1 nos permite afirmar que

- a) o trecho: "para quem tem o inglês como língua materna" equivale semanticamente a "para quem é fluente na língua inglesa".
- b) com a forma verbal utilizada no trecho: "Espanhol, português e chinês são as línguas que todos os diretores executivos de empresas globais devem aprender", o leitor deve compreender que se faz uma recomendação.
- c) no trecho: "A língua portuguesa já é a quarta língua mais traduzida, o que reflete o seu crescimento nos últimos anos", o segmento destacado corresponde a "o que atenua".
- d) a ideia presente em: "vastos recursos naturais" se opõe àquela presente em: "recursos naturais abundantes".
- e) ao afirmar que "dominar a língua local é fundamental", o autor pretendeu dizer que "é irrelevante saber a língua do lugar onde se está".

4. No que se refere a algumas relações semânticas que se apresentam no Texto 1, analise as afirmações abaixo.

- I. No trecho: "A língua portuguesa é a segunda língua mais importante no mundo dos negócios, pelo menos para quem tem o inglês como língua materna.", o segmento sublinhado expressa uma ressalva.
- II. No trecho: "O autor admite, contudo, que este aumento da 'procura' da língua portuguesa está ligado ao Brasil", o termo destacado indica que o autor pretendeu mudar a direção argumentativa do texto.
- III. Ao iniciar o sexto parágrafo com a expressão "Por outro lado", o autor sinaliza ao leitor que vai inserir no texto um novo ponto de vista.
- IV. No trecho: "Ao aprender chinês, Zuckerberg demonstrou que dominar a língua local é fundamental para aprofundar relações de negócio", o segmento destacado expressa condicionalidade.

Estão **CORRETAS**:

- a) I, II e III, apenas.
- b) I, II e IV, apenas.
- c) I, III e IV, apenas.
- d) II, III e IV, apenas.
- e) I, II, III e IV.

5. Sabemos que a língua portuguesa falada e escrita em Portugal apresenta diferenças em relação à língua portuguesa do Brasil. Uma dessas diferenças está evidenciada no seguinte trecho do Texto 1:

- a) "um colaborador da revista norte-americana Entrepreneur".
- b) "que é o diretor executivo da empresa de traduções One Hour Translations".
- c) "a economia brasileira está a deixar de ser emergente".
- d) "o próprio Bill Gates assumiu um dos seus maiores arrependimentos".
- e) "[...] é fundamental para conquistar a alma e o coração dos mercados".

6. Considerando algumas formas verbais empregadas no Texto 1, assinale a alternativa **CORRETA**.

- a) O tempo e o modo da forma verbal empregada no trecho: "A língua portuguesa é a segunda língua mais importante no mundo dos negócios" expressam a incerteza do autor em relação à afirmação que ele faz.
- b) Na variante brasileira do português, o fato de os verbos "ter" e "haver" serem, às vezes, empregados como equivalentes, pode ser exemplificado no trecho "para quem tem o inglês como língua materna".
- c) No trecho: "Ofer Shoshan recorda que o próprio Bill Gates assumiu, recentemente, um dos seus maiores arrependimentos", a variação presente/passado das formas verbais destacadas resulta em incorreção no texto.
- d) Com a forma verbal selecionada no trecho: "Mark Zuckerberg mostrou um impressionante domínio da língua chinesa", o autor pretendeu indicar uma ação iniciada no passado e ainda não concluída.
- e) No trecho: "Ao aprender chinês, Zuckerberg demonstrou que [...], diz Ofer Shoshan", a forma verbal destacada, embora esteja no presente, indica uma ação do passado.

7. Para alcançar seus propósitos comunicativos, o autor do Texto 1 utiliza alguns recursos linguísticos. Acerca desses recursos, analise as afirmações abaixo.

- I. Em atendimento às exigências do gênero do Texto 1, o autor seguiu as normas ortográficas vigentes em nosso país. Atente-se, por exemplo, para o termo “português”, que se grafia como “gravidês” e “embriaguês”.
- II. No trecho: “as línguas que todos os diretores executivos de empresas globais devem aprender” (2º parágrafo), a forma verbal destacada está no plural em concordância com seu sujeito plural “as línguas”.
- III. No trecho: “Ofor Shoshan recorda que o próprio Bill Gates assumiu, recentemente, um dos seus maiores arrependimentos: não falar uma segunda língua para além do inglês” (5º parágrafo), os dois pontos introduzem um segmento explicativo.
- IV. No parágrafo final, o autor empregou as aspas para indicar que estava utilizando ‘outra voz’ no texto, em discurso direto.

Estão **CORRETAS**:

- a) I e III, apenas. b) I e IV, apenas. c) II, III e IV, apenas. d) III e IV, apenas. e) I, II, III e IV.

Texto 2 (questão 08)

SEMANA DA
Língua Portuguesa
08 A 12 DE JUNHO

ISOLADAS*
40%
OFF

50 Pegadinhas mais comuns da língua portuguesa nas provas para concursos públicos.
COMENTADAS POR NOSSO TIME DE PROFESSORES

(Disponível em: <https://www.cers.com.br/noticias-e-blogs/noticia/aproveite-40-de-desconto-na-semana-da-lingua-portuguesa>. Acesso em: 07/07/2015.)

8. Alguns conhecimentos prévios ajudam o leitor a compreender adequadamente o Texto 2. Dentre esses conhecimentos, o leitor deve saber que, por exemplo,

- a) a expressão “língua portuguesa” é empregada, também, para fazer referência a uma disciplina escolar, e pode ser objeto de transação comercial.
- b) “40% off” é uma expressão corrente no Brasil, e significa que o estudante poderá parcelar o pagamento de sua compra em até 40 vezes.
- c) o termo “isoladas” faz referência ao fato de o estudante poder receber aulas de língua portuguesa individualmente, e não em turmas maiores.
- d) o termo “pegadinhas” é empregado para fazer referência às questões mais recorrentes nos concursos públicos, em que a língua portuguesa é obrigatória.
- e) a expressão “semana da língua portuguesa” faz referência a uma semana especial, em que, no nosso país, a língua portuguesa é homenageada.

9. A relação entre textos sempre existiu como retomada de um texto mais novo de outro que o antecede, contudo o termo intertextualidade foi usado pela primeira vez por Julia Kristeva, que, baseando-se nos estudos de Bakhtin sobre o discurso, concluiu: “todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto”.

(Fonte: KRISTEVA, Julia. Introdução à Semanálise. São Paulo: Perspectiva, 1974. p.72.)

Sobre intertextualidade, analise os textos 1 e 2.

Texto 1

Ainda que eu falasse a língua dos homens
E falasse a língua dos anjos
Sem amor eu nada seria

É só o amor, é só o amor
Que conhece o que é verdade
O amor é bom, não quer o mal
Não sente inveja ou se envaidece

O amor é o fogo que arde sem se ver
É ferida que dói e não se sente
É um contentamento descontente
É dor que desatina sem doer

Ainda que eu falasse a língua dos homens
E falasse a língua dos anjos
Sem amor eu nada seria

É um não querer mais que bem querer
É solitário andar por entre a gente
É um não contentar-se de contente
É cuidar que se ganha em se perder

É um estar-se preso por vontade
É servir a quem vence, o vencedor
É um ter com quem nos mata a lealdade
Tão contrário a si é o mesmo amor
[...]

(Renato Russo, Monte Castelo)

Texto 2

Amor é fogo que arde sem se ver,
é ferida que dói, e não se sente;
é um contentamento descontente,
é dor que desatina sem doer.

É um não querer mais que bem querer;
é um andar solitário entre a gente;
é nunca contentar-se de contente;
é um cuidar que ganha em se perder.

É querer estar preso por vontade;
é servir a quem vence, o vencedor;
é ter com quem nos mata, lealdade.

Mas como causar pode seu favor
nos corações humanos amizade,
se tão contrário a si é o mesmo Amor?

(Camões)

Assinale a alternativa **CORRETA**.

- Em *Monte Castelo*, Renato Russo dialoga com dois textos distintos: o poema de Camões *Amor é fogo que arde sem se ver*; e a *Bíblia*, no Capítulo 13 da 2ª Carta de Paulo aos Coríntios, quando fala do Amor como um bem supremo, além de o título aludir a uma batalha da Segunda Guerra Mundial, da qual participaram soldados brasileiros.
- Partindo do conceito de intertextualidade, expresso por Julia Kristeva, pode-se afirmar que Renato Russo não devia ter lançado mão de partes da Bíblia Sagrada para montar a letra de uma música profana.
- O diálogo entre textos conduz indiscutivelmente ao plágio; dessa maneira, a montagem, como paródia de três diferentes textos, realizada por Renato Russo, não o isenta da responsabilidade de ter usado indevidamente a produção de autores que o antecederam.
- Monte Castelo não foi uma montagem de dois textos, pois não houve intencionalidade do poeta em realizar tal façanha. A semelhança entre os textos é mera coincidência.
- O trabalho artístico do compositor brasileiro não pode ser considerado arte, porque não apresenta originalidade e ineditismo; trata-se de uma mera paráfrase de textos anteriores a ele. Inadmissível de acordo com as concepções dos dois autores: Bakhtin e Kristeva.

SSA – 1ª Fase

10. Aristóteles, ao admitir a arte como recreação da realidade, também sistematizou e organizou parâmetros, em seu livro *Arte Poética*, para distinguir os tipos de produção literária existentes na época. Hoje denominamos esses três diferentes tipos de texto de lírico (palavra cantada), épico (palavra narrada) e dramático (palavra representada).

Partindo dos conceitos acima expressos, leia os três textos a seguir:

Texto 1

Corridinho

O amor quer abraçar e não pode.
A multidão em volta,
com seus olhos cedidos,
põe caco de vidro no muro
para o amor desistir.

O amor pega o cavalo,
desembarca do trem,
chega na porta cansado
de tanto caminhar a pé.

O amor usa o correio,
o correio trapaceia,
a carta não chega,
o amor fica sem saber
se é ou não é.

Fala a palavra açucena,
pede água, bebe café,
dorme na sua presença,
chupa bala de hortelã.

Tudo manha, truque, engenho:
é descuidar, o amor te pega,
te come, te molha todo.
Mas água o amor não é

(Adélia Prado)

Texto 2

Enquanto isto se passa na formosa
Casa etérea do Olimpo onipotente,
Cortava o mar a gente belicosa
Já lá da banda do Austro e do Oriente,
Entre a costa Etiópica e a famosa
Ilha de São Lourenço; e o Sol ardente
Queimava então os Deuses que Tifeu
Co temor grande em peixes converteu.

Tão brandamente os venios os levavam
Como quem o Céu tinha por amigo;
Serenos o ar e os tempos se mostravam,
Sem nuvens, sem receio de perigo.
O promontório Prasso já passavam
Na costa de Etiópia, nome antigo,
Quando o mar, descobrindo, lhe mostrava
Novas ilhas, que em torno cerca e lava.

(Camões)

Texto 3

Entra *Todo o Mundo*, rico mercador, e faz que anda buscando alguma coisa que perdeu; e logo após, um homem, vestido como pobre. Este se chama *Ninguém* e diz:

Ninguém: Que andas tu aí buscando?

Belzebu: Esta é boa experiência:
Dinato, escreve isto bem.

Todo o Mundo: Mil cousas ando a buscar:
delas não posso achar,
porém ando porfiando
por quão bom é porfiar.

Dinato: Que escreverei, companheiro?

Belzebu: Que ninguém busca
consciência,
e todo o mundo dinheiro.

Ninguém: Como hás nome, cavaleiro?

Ninguém: E agora que buscas lá?

Todo o Mundo: Eu hei nome *Todo o Mundo*
e meu tempo todo inteiro
sempre é buscar dinheiro
e sempre nisto me fundo.

Todo o Mundo: Busco honra muito grande.

Ninguém: E eu virtude, que Deus mande
que tope com ela já.

Ninguém: Eu hei nome *Ninguém*,
e busco a consciência.

Belzebu: Outra adição nos acude:
escreve logo aí, a fundo,
que busca honra todo o mundo
e ninguém busca virtude.

(Gil Vicente)

SSA – 1ª Fase

Análise as afirmativas a seguir e coloque V nas Verdadeiras e F nas Falsas.

- () Os três textos, consoante Aristóteles, pertencem aos gêneros dramático, lírico e épico, respectivamente.
- () O texto 2 expressa uma visão do sentimento amoroso, traduzida por uma voz lírica emotiva, que corresponde ao eu poético criado pela autor.
- () O texto 2 traz o relato do início da viagem de Vasco da Gama, recurso usado por Camões para narrar a história do povo lusitano, em *Os Lusíadas*, única epopeia em Língua Portuguesa.
- () O texto 3 é um fragmento do *Auto da Lusitânia*, em que o autor Gil Vicente critica os vícios humanos com base nas ações de quatro personagens: Todo o Mundo, Ninguém, Dinato e Belzebu.
- () O texto 3 retrata uma realidade social que perdura até os dias atuais, o que justifica o fato de as peças vicentinas serem consideradas atemporal e aespacial. É a atualidade dos temas utilizados pelo teatrólogo medieval, que toma suas peças aceitas por expectadores de diferentes épocas.

Assinale a alternativa que contém a sequência **CORRETA**.

- a) F - F - F - V - F
- b) V - V - V - F - F
- c) V - V - F - F - F
- d) F - V - F - V - F
- e) F - F - V - V - V

11. Gregório de Matos, poeta baiano, que viveu no século XVI, produziu uma poesia em que satiriza a sociedade de seu tempo. Execrado no passado por seus conterrâneos, hoje é reconhecido como grande poeta, sendo, inclusive, sua poesia satírica fonte de pesquisa histórica.

Leia os poemas e analise as proposições a seguir:

Poema I

Triste Bahia! Oh quão dessemelhante
Estás, e estou do nosso antigo estado!
Pobre te vejo a ti, tu a mi empenhado,
Rica te vejo eu já, tu a mi abundante.

A ti tocou-te a máquina mercante,
Que em tua larga barra tem entrado,
A mim foi-me trocando, e tem trocado
Tanto negócio, e tanto negociante.

Deste em dar tanto açúcar excelente
Pelas drogas inúteis, que abelhuda
Simples aceitas do sagaz Brichote.

Oh se quisera Deus, que de repente
Um dia amanheceras tão sisuda
Que fora de algodão o teu capote

(Gregório de Matos)

Poema II

Horas contando, numerando instantes,
Os sentidos à dor, e à glória atentos,
Cuidados cobro, acuso pensamentos,
Ligeiros à esperança, ao mal constantes.

Quem partes concordou tão dissonantes?
Quem sustentou tão vários sentimentos?
Pois para a glória excedem de tormentos,
Para martírio ao bem são semelhantes.

O prazer com a pena se embaraça;
Porém quando um com outro mais porfia,
O gosto corre, a dor apenas passa.

Vai ao tempo alterando a fantasia,
Mas sempre com vantagem na desgraça,
Horas de inferno, instantes de alegria.

(Gregório de Matos)

- I. Além de poeta satírico, o Boca do Inferno também cultivou a poesia lírica, composta por temas diversificados, pois nos legou uma lírica amorosa, erótica e religiosa e até de reflexão sobre o sofrimento, a exemplo do poema II.
- II. Considerado tanto poeta cultista quanto conceptista, o autor baiano revela criatividade e capacidade de improvisar, segundo comprovam os versos do poema I, em que realiza a crítica à situação econômica da Bahia, dirigida, na época, por Antônio Luís da Câmara Coutinho.
- III. Em *Triste Bahia*, poema I, musicado por Caetano Veloso, Gregório de Matos identifica-se com a cidade, ao relacionar a situação de decadência em que se encontram tanto ele quanto a cidade onde vive. O poema abandona o tom de zombaria, atenuando a sátira contundente para tornar-se um quase lamento.
- IV. Os dois poemas são sonetos, forma fixa herdada do Classicismo, muito pouco utilizada pelo poeta baiano, que desprezou a métrica rígida e criou poesia em versos brancos e livres.
- V. Como poeta barroco, fez uso consciente dos recursos estéticos reveladores do conflito do homem da época, como se faz presente na antítese que encerra o II poema: "Horas de inferno, instantes de alegria".

Estão **CORRETAS** apenas

- a) I, II, III e V. b) I, II e IV. c) IV e V. d) I, III e IV. e) I, IV e V.

12. Sobre a produção do Arcadismo no Brasil, analise as afirmativas a seguir e coloque V nas verdadeiras e F nas falsas.

- () Tomás Antônio Gonzaga é considerado, ao lado de Cláudio Manuel da Costa, ícone da Literatura Arcade. Contudo, os dois iniciaram suas produções poéticas de modo diverso: o primeiro como poeta árcade e o segundo ainda dentro dos preceitos do Barroco.
- () Tomás Antônio Gonzaga tem a obra poética pertencente a duas fases: a primeira é árcade, e a segunda tem traços românticos. Além disso, foi poeta satírico em *As Cartas Chilenas*, e lírico, em *Marília de Dirceu*.
- () Como poeta árcade, o autor de *As Cartas Chilenas* utiliza o pseudônimo de Dirceu, que nutre amor pela musa Marília. Envolvido com o movimento dos inconfidentes, é degredado para a África, apenas regressando ao Brasil no final da vida.
- () O autor de *Liras de Dirceu* revela sentimentalismo e emotividade em seus poemas, apontando, assim, para o pré-romantismo, que antecede o Arcadismo.
- () Tendo Tomás Antônio Gonzaga sido preso como inconfidente, continuou a escrever poemas mais emotivos e pessimistas, passando a falar de si mesmo e lastimando sua condição de prisioneiro. A poesia que produz nesse período é a que mais contém características do Romantismo.

Assinale a alternativa que contém a sequência **CORRETA**.

- a) F - F - V - V - V
- b) F - V - F - V - F
- c) V - F - V - V - F
- d) V - V - F - F - V
- e) V - F - V - F - V

ANEXO 16

EREM DOM VITAL

Estudante: _____

Professora: _____ 2º ano _____

Verificação de aprendizagem de RECUPERAÇÃO de
Língua Portuguesa e Literatura (I bimestre de 2016)

Atenção:

- Questão rasurada é questão anulada.
-

1) Que tipo textual deve existir em uma dissertação?

2) Analise linguisticamente o exemplo abaixo e diga que tipo de variação linguística é encontrada nele:

- Tu aceitas uma **bergamota**?
- O que é isto?
- Tu não conheces? É este tipo de laranja.
- Ah! Nem imaginava que fosse uma laranja.
- Nós, aqui, conhecemos como tangerina.

(Texto extraído da prova do Programa Travessia).

3) ENEM- Interpretação de texto

Lugar de mulher também é na oficina. Pelo menos nas oficinas dos cursos da área automotiva fornecidos pela Prefeitura, a presença feminina tem aumentado ano a ano. De cinco mulheres matriculadas em 2005, a quantidade saltou para 79 alunas inscritas neste ano nos cursos de mecânica automotiva, eletricidade veicular, injeção eletrônica, repintura e funilaria. A presença feminina nos cursos automotivos da Prefeitura — que são gratuitos — cresceu 1 480% nos últimos sete anos e tem aumentado ano a ano.

Disponível em: www.correiodeuberlandia.com.br. Acesso em: 27 fev. 2012 (adaptado).

Na produção de um texto, são feitas escolhas referentes a sua estrutura, que possibilitam inferir o objetivo do autor. Nesse sentido, no trecho apresentado, o enunciado "Lugar de mulher também é na oficina" corrobora o objetivo textual de

- A) defender a participação da mulher na sociedade atual.
- B) comparar esse enunciado com outro: "lugar de mulher é na cozinha".
- C) criticar a presença de mulheres nas oficinas dos cursos da área automotiva.
- D) distorcer o sentido da frase "lugar de mulher é na cozinha".
- E) demonstrar que a situação das mulheres mudou na sociedade contemporânea.

4) (UFPR- Adaptada) Sobre a vírgula, quais são as frases **corretamente** pontuadas? (ESCOLHA APENAS DUAS LETRAS)

- a) Os alunos, esperam, angustiados, o resultado dos exames.
- b) Angustiados, os alunos esperam o resultado dos exames.
- c) Os alunos esperam angustiados, o resultado dos exames.
- d) Os alunos, angustiados, esperam o resultado dos exames.
- e) Os alunos, esperam angustiados, o resultado dos exames.

5) (Medicina – ABC) Assinale a alternativa em que se encontram **três características** do movimento literário ao qual se dá o nome de **Romantismo**:

- a) Predomínio da razão, perfeição da forma imitação dos antigos gregos e romanos
- b) Reação anticlássica, busca de temas nacionais, sentimentalismo e imaginação
- c) Anseio de liberdade criadora, busca de verdades absolutas e universais, arte pela arte
- d) Preferência por temas medievais, rebuscamento do conteúdo e da forma, tentativa de expressar a realidade inconsciente.

6) (UFJF- MG) Em relação ao **Romantismo** brasileiro, todas as afirmações são verdadeiras, EXCETO:

- a) Expressão do nacionalismo através da descrição de costumes e regiões do Brasil
- b) Expressão poética de temas indianistas, humanistas e confessionais
- c) Análise crítica e científica dos fenômenos da sociedade brasileira
- d) Caracterização do romance como forma de entretenimento e moralização
- e) Desenvolvimento do teatro nacional

ANEXO 17

Colégio de Aplicação – UFPE.

Recife, 28 de março de 2016.

Série: 3º ano.

Aluno(a): _____.

ATIVIDADES SOBRE GÊNEROS E TIPOS TEXTUAIS

1) Partindo do pressuposto de que um texto estrutura-se a partir de características gerais de um determinado gênero, identifique os gêneros descritos a seguir:

I. Tem como principal característica transmitir a opinião de pessoas de destaque sobre algum assunto de interesse. Algumas revistas têm uma seção dedicada a esse gênero;

II. Caracteriza-se por apresentar um trabalho voltado para o estudo da linguagem, fazendo-o de maneira particular, refletindo o momento, a vida dos homens através de figuras que possibilitam a criação de imagens;

III. Gênero que apresenta uma narrativa informal ligada à vida cotidiana. Apresenta certa dose de lirismo e sua principal característica é a brevidade;

IV. Linguagem linear e curta, envolve poucas personagens, que geralmente se movimentam em torno de uma única ação, dada em um só espaço, eixo temático e conflito. Suas ações encaminham-se diretamente para um desfecho;

V. Esse gênero é predominantemente utilizado em manuais de eletrodomésticos, jogos eletrônicos, receitas, rótulos de produtos, entre outros.

São, respectivamente:

- a) texto instrucional, crônica, carta, entrevista e carta argumentativa.
- b) carta, bula de remédio, narração, prosa, crônica.
- c) entrevista, poesia, crônica, conto, texto instrucional.
- d) entrevista, poesia, conto, crônica, texto instrucional.
- e) texto instrucional, crônica, entrevista, carta e carta argumentativa.

2) Leia o texto abaixo.

Câncer [21/06 a 21/07]

O eclipse em seu signo vai desencadear mudanças na sua autoestima e no seu modo de agir. O corpo indicará onde você falha – se anda engolindo sapos, a área gástrica se ressentirá. O que ficou guardado virá à tona, pois este novo ciclo exige uma “desintoxicação”. Seja comedida em suas ações, já que precisará de energia para se recompor. Há preocupação com a família, e a comunicação entre os irmãos trava. Lembre-se: palavra preciosa é palavra dita na hora certa. Isso ajuda também na vida amorosa, que será testada. Melhor conter as expectativas e ter calma, avaliando as próprias carências de modo maduro. Sentirá vontade de olhar além das questões materiais – sua confiança virá da intimidade com os assuntos da alma.

Revista Cláudia. Nº 7, ano 48, jul. 2009.

O reconhecimento dos diferentes gêneros textuais, seu contexto de uso, sua função específica, seu objetivo comunicativo e seu formato mais comum relacionam-se com os conhecimentos construídos socioculturalmente. A análise dos elementos constitutivos desse texto demonstra que sua função é:

- a) vender um produto anunciado.
- b) informar sobre astronomia.
- c) ensinar os cuidados com a saúde.
- d) expor a opinião de leitores em um jornal.
- e) aconselhar sobre amor, família, saúde, trabalho.

3) Leia o texto a seguir para responder à questão:

A outra noite

Outro dia fui a São Paulo e resolvi voltar à noite, uma noite de vento sul e chuva, tanto lá como aqui. Quando vinha para casa de táxi, encontrei um amigo e o trouxe até Copacabana; e contei a ele que lá em cima, além das nuvens, estava um luar lindo, de lua cheia; e que as nuvens feias que cobriam a cidade eram, vistas de cima, enlustradas, colchões de sonho, alvas, uma paisagem irreal.

Depois que o meu amigo desceu do carro, o chofer aproveitou o sinal fechado para voltar-se para mim:

- O senhor vai desculpar, eu estava aqui a ouvir sua conversa. Mas, tem mesmo luar lá em cima?

Confirmei: sim, acima da nossa noite preta e enlustrada e torpe havia uma outra – pura, perfeita e linda.

- Mas, que coisa...

Ele chegou a pôr a cabeça fora do carro para olhar o céu fechado de chuva. Depois continuou guiando mais lentamente. Não sei se sonhava em ser aviador ou pensava em outra coisa.

- Ora, sim senhor...

E, quando saltei e paguei a corrida, ele me disse um “boa noite” e um “muito obrigado ao senhor” tão sinceros, tão veementes, como se eu lhe tivesse feito um presente de rei.

Rubem Braga

Analisando as principais características do texto lido, podemos dizer que seu gênero predominante é:

- a) Conto.
- b) Poesia.
- c) Prosa.
- d) Crônica.
- e) Diário.

4) Leia o texto que segue.

MOSTRE QUE SUA MEMÓRIA É MELHOR DO QUE A DE COMPUTADOR E GUARDE ESTA CONDIÇÃO: 12X SEM JUROS.

Ao circularem socialmente, os textos realizam-se como práticas de linguagem, assumindo funções específicas, formais e de conteúdo. Considerando o contexto em que circula o texto publicitário, seu objetivo básico é:

- a) definir regras de comportamento social pautadas no combate ao consumismo exagerado.
- b) influenciar o comportamento do leitor, por meio de apelos que visam à adesão ao consumo.
- c) defender a importância do conhecimento de informática pela população de baixo poder aquisitivo.
- d) facilitar o uso de equipamentos de informática pelas classes sociais economicamente desfavorecidas.
- e) questionar o fato de o homem ser mais inteligente que a máquina, mesmo a mais moderna.

5) (Universidade Estácio de Sá – RJ) Preencha os parênteses com os números correspondentes. Em seguida, assinale a alternativa que indica a correspondência correta.

- 1 Narrar
- 2 Argumentar
- 3 Expor
- 4 Descrever
- 5 Prescrever

() Ato próprio de textos em que há a presença de conselhos e indicações de como realizar ações, com emprego abundante de verbos no modo imperativo.

() Ato próprio de textos em que há a apresentação de ideias sobre determinado assunto, assim como explicações, avaliações e reflexões. Faz-se uso de linguagem clara, objetiva e impessoal.

() Ato próprio de textos em que se conta um fato, fictício ou não, acontecido num determinado espaço e tempo, envolvendo personagens e ações. A temporalidade é fator importante nesse tipo de texto.

() Ato próprio de textos em que retrata, de forma objetiva ou subjetiva, um lugar, uma pessoa, um objeto etc., com abundância do uso de adjetivos. Não há relação de temporalidade.

() Ato próprio de textos em que há posicionamentos e exposição de ideias, cuja preocupação é a defesa de um ponto de vista. Sua estrutura básica é: apresentação de ideia principal, argumentos e conclusão.

- a) 3, 5, 1, 2, 4
- b) 5, 3, 1, 4, 2
- c) 4, 2, 3, 1, 5
- d) 5, 3, 4, 1, 2
- e) 2, 3, 1, 4, 5

6) Sobre os tipos textuais, é correto afirmar tudo, exceto:

- a) Os tipos textuais são caracterizados por propriedades linguísticas, como vocabulário, relações lógicas, tempos verbais, construções frasais, etc.
- b) Os tipos textuais são: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição.
- c) Geralmente variam entre cinco e nove tipos.
- d) Possuem um conjunto ilimitado de características, que são determinadas de acordo com o estilo do autor, conteúdo, composição e função.
- e) Os tipos de textos apresentam características intrínsecas e invariáveis, ou seja, não sofrem a influência do contexto de nossas atividades comunicativas. De maneira predeterminada, apresentam vocabulário, relações lógicas, tempos verbais e construções frasais que acolhem os diversos gêneros.

7) Analise os fragmentos a seguir e assinale a alternativa que indique as tipologias textuais às quais eles pertencem:

Texto I

“Dario vinha apressado, guarda-chuva no braço esquerdo e, assim que dobrou a esquina, diminuiu o passo até parar, encostando-se à parede de uma casa. Por ela escorregando, sentou-se na calçada, ainda úmida de chuva, e descansou na pedra o cachimbo. Dois ou três passantes rodearam-no e indagaram se não se sentia bem. Dario abriu a boca, moveu os lábios, não se ouviu resposta. O senhor gordo, de branco, sugeriu que devia sofrer de ataque (...).” (Dalton Trevisan – Uma vela para Dario).

Texto 2

“Era um homem alto, robusto, muito forte, que caminhava lentamente, como se precisasse fazer esforço para movimentar seu corpo gigantesco. Tinha, em contrapartida, uma cara de menino, que a expressão alegre acentuava ainda mais.”

Texto 3

Novas tecnologias

Atualmente, prevalece na mídia um discurso de exaltação das novas tecnologias, principalmente aquelas ligadas às atividades de telecomunicações. Expressões frequentes como “o futuro já chegou”, “maravilhas tecnológicas” e “conexão total com o mundo” “fetichizam” novos produtos, transformando-os em objetos do desejo, de consumo obrigatório. Por esse motivo carregamos hoje nos bolsos, bolsas e mochilas o “futuro” tão festejado.

Todavia, não podemos reduzir-nos a meras vítimas de um aparelho midiático perverso, ou de um aparelho capitalista controlador. Há perversão, certamente, e controle, sem sombra de dúvida. Entretanto, desenvolvemos uma relação simbiótica de dependência mútua com os veículos de comunicação, que se estreita a cada imagem compartilhada e a cada dossiê pessoal transformado em objeto público de entretenimento.

Não mais como aqueles acorrentados na caverna de Platão, somos livres para nos aprisionar, por espontânea vontade, a esta relação sadomasoquista com as estruturas midiáticas, na qual tanto controlamos quanto somos controlados.

SAMPAIO, A. S. A microfísica do espetáculo. Disponível em: <http://observatoriodaimprensa.com.br>. Acesso em: 1 mar. 2013 (adaptado).

Texto 4

Modo de preparo:

- 6 Bata no liquidificador primeiro a cenoura com os ovos e o óleo, acrescentando o açúcar e bata por 5 minutos;
- 7 Depois, numa tigela ou na batedeira, coloque o restante dos ingredientes, misturando tudo, menos o fermento;
- 8 Esse é misturado lentamente com uma colher;
- 9 Asse em forno preaquecido (180° C) por 40 minutos.

- a) narração – descrição – dissertação – prescrição.
- b) descrição – narração – dissertação – prescrição.
- c) dissertação – prescrição – descrição – narração.
- d) prescrição – descrição – dissertação – narração.

ANEXO 18

Gêneros do discurso



Virada pragmática



- ❧ 1) Todo texto verbal, composto por uma língua (fenômeno de ação social), realiza-se apenas em *modelos*: os gêneros;
- ❧ 2) Pragmática de Austin x estruturalismo.

Os gêneros segundo Aristóteles



Gênero	Auditório	Tempo	Ato	Valores	Argumento-tipo
Judiciário	Juizes	Passado	Acusar; defender	Justo; injusto	Entimema
Deliberativo	Assembleia	Futuro	Aconselhar; desaconselhar	Útil; nocivo	Exemplo
Epidítico	Espectador	Presente	Louvar; censurar	Nobre; vil	Amplificatio

Mikhail Bakhtin



- ☞ Um texto é:
- ☞ a) Plurilíngue;
- ☞ b) Plurivocal (intertextos, étimo, caráter social da linguagem, impossibilidade de criar uma língua: Joyce, Rosa, esperanto);
- ☞ c) Pluriestilístico (qual o estilo de um autor?).

Língua e intervenção social



- ☞ 1) A língua não é apenas instrumento de comunicação, mas também modo de intervir e sintoma de uma cultura: língua analítica francesa (filosofia: apenas Baudelaire exportou a poesia) x língua japonesa (poesia);
- ☞ 2) Os gêneros discursivos refletem as necessidades sociais de comunicação. Tantos gêneros quantas as ações;

Gêneros e tipos textuais



- ☞ a) Gênero textual: realização empírica de um texto (circula socialmente), que leva em consideração os variados elementos da enunciação, incluindo a intencionalidade discursiva, o público-alvo e o suporte em que a matéria textual será publicada;
- ☞ Tipos: formas básicas de menor esfera enunciativa ("marcas gramaticais e lexicais que tendem a ocorrer nos textos"), componentes de variados gêneros. Em suma, constituem sequências definidas pela natureza linguística predominante em sua composição. Podem ser, principalmente: descritivo, narrativo, injuntivo, argumentativo e expositivo.

Um gênero...



- ✎ ...
- ✎ a) surge de uma necessidade sociocultural e em sintonia com as inovações tecnológicas;
- ✎ b) é um fenômeno social que se concretiza em determinada situação comunicativa e sócio-histórica;
- ✎ c) pode-se dizer que são ilimitados;
- ✎ d) pode relatar, narrar, argumentar, expor e descrever ações, instruir ou prescrever ações;
- ✎ e) vale-se de linguagem familiar, comum, cuidada ou oratória.

Tipos textuais e suas marcas



- ✎ a) Tipo descritivo:
- ✎ “Ligado à nossa percepção no espaço, favorecendo a ocorrência de adjetivos, de verbos de estado no presente do indicativo e no pretérito imperfeito do indicativo, e de advérbio de lugar e de modo.”
(Luciano Amaral Oliveira, 2010)



- ✎ b) Tipo narrativo:
- ✎ Percepção no tempo, com uso de verbos no pretérito perfeito, no pretérito imperfeito e de expressões adverbiais de tempo;



❧ c) Tipo injuntivo:

❧ Prevê comportamentos, e usa imperativos, perguntas ou expressões congeladas de cumprimento (que forcem o interlocutor a agir, a responder);

❧ d) Tipo argumentativo:

❧ Julga e toma posição. Utiliza enunciados interligados por conectores lógicos.



❧ e) Tipo expositivo:

Relacionado à análise e à síntese de representações conceituais, às explicações. Marcas semelhantes às do tipo argumentativo. Diferença fundamental: a intencionalidade do produtor textual.

ANEXO 19

Colégio de Aplicação – UFPE.

Recife, 11 de abril de 2016.

Série: 3º ano.

Alunos (as):

ATIVIDADE DE VERIFICAÇÃO DA APRENDIZAGEM

- 1) Quais são os gêneros que Aristóteles, na *Retórica*, observava em seu tempo? Ele já apontava elementos enunciativos? Justifiquem sua resposta, usando um desses gêneros como suporte de exemplificação.
- 2) Expliquem o pensamento linguístico bakhtiniano, segundo o qual um texto é plurilíngue, plurivocal e pluriestilístico.
- 3) De que modo vocês observam que os gêneros textuais são ilimitados e refletem as necessidades sociais da comunicação?
- 4) Façam algumas distinções entre gêneros e tipos textuais.
- 5) Associem os tipos textuais aos enunciados que os descrevem e conceituam.
 - a. Está ligado à nossa percepção no espaço, favorecendo a ocorrência de adjetivos, de verbos de estado no presente do indicativo e no pretérito imperfeito do indicativo, e de advérbio de lugar e de modo;
 - b. Oferece uma percepção no tempo, com uso de verbos no pretérito perfeito, no pretérito imperfeito e de expressões adverbiais de tempo;
 - c. Prevê comportamentos, e usa imperativos, perguntas ou expressões congeladas de cumprimento (que forçam o interlocutor a agir, a responder);
 - d. Julga e toma posição. Utiliza enunciados interligados por conectores lógicos.
 - e. Está relacionado à análise e à síntese de representações conceituais, às explicações. Tem marcas linguísticas semelhantes às do tipo argumentativo.
- () Injuntivo
() Expositivo
() Descritivo
() Argumentativo
() Narrativo
- 6) Com suas palavras, apresentem diferenças entre meio de produção e concepção discursiva. Deem dois exemplos.

ANEXO 20

Canção elegíaca

Quando os teus olhos fecharem
 Para o esplendor deste mundo,
 Num chão de cinza e fadigas
 Hei de ficar de joelhos;
 Quando os teus olhos fecharem
 Não de murchar as espigas,
 Não de cegar os espelhos.

Quando os teus olhos fecharem
 E as tuas mãos repousarem
 No peito frio e deserto,
 Não de morrer as cantigas;
 Irá ficar desde e sempre
 Entre ilusões inimigas,
 Meu coração descoberto.

Ondas do mar - traiçoeiras -
 A mim virão, de tão mansas,
 Lamber os dedos da mão;
 Serenas e comovidas
 As águas regressarão
 Ao seio das cordilheiras;
 Quando os teus olhos fecharem
 Não de sofrer ternamente
 Todas as coisas vencidas,
 Profundas e prisioneiras;

Hão de cansar as distâncias,
 Hão de fugir as bandeiras.

Sopro da vida sem margens,
 Fase de impulsos extremos,
 O teu hálito irá indo,
 Longe e além reproduzindo
 Como um vento que passasse
 Em paisagens que não vemos;
 Nas paisagens dos pintores
 Comovendo os girassóis
 Perturbando os crisantemos.

O teu ventre será terra
 Erma, dormente e tranquila
 De savana e de paul;
 Tua nudez será fonte,
 Cingida de aurora verde,
 A cantar saudade pura
 De abril, de sonho, de azul,
 Fechados no anoitecer.

CARDOZO, Joaquim. *Signo estrelado*. Rio de Janeiro: Livros de Portugal, 1960.

ANEXO 21

TIPOS TEXTUAIS

Identifiquem as sequências tipológicas da carta pessoal abaixo.

Rio, 11/08/1991

Amiga A.P.
Oi!

Para ser mais preciso estou no meu quarto, escrevendo na escrivadinha, com um Micro System ligado na minha frente (bem alto, por sinal).

Está ligado na Manchete FM - ou rádio dos funks - eu adoro funk, principalmente com passos marcados.

Aqui no Rio é o ritmo do momento ... e você, gosta? Gosto também de house e dance music, sou fascinado por discotecas!

Sempre vou à K.I.

ontem mesmo (sexta-feira) eu fui e cheguei quase quatro horas da madrugada.

Dançar é muito bom, principalmente em uma discoteca legal. Aqui no condomínio onde moro têm muitos jovens, somos todos muito amigos e sempre vamos todos juntos. É muito maneiro!

C. foi três vezes à K. I.,

pergunte só a ele como é!

Está tocando agora o "Melô da Mina Sensual", super demais!
Aqui ouço também a Transamérica e RPCM.

E você, quais rádios curte?

Demorei um tempão pra responder, espero sinceramente que você não esteja chateada co migo. Eu me amarrei de verdade em vocês aí, do Recife, principalmente a galera da ET, vocês são muito maneiros! Meu maior sonho é via jar, ficar um tempo por aí,

conhecer legal vocês todos, sairmos juntos... Só que não sei ao certo se vou realmente no início de 1992. Mas pode ser que dê, quem sabe! /...../

Não sei ao certo se vou ou não, mas fique certa que farei de tudo para conhecer vocês o mais rápido possível. Posso te dizer uma coisa? Adoro muito vocês!

Agora, a minha rotina: às segundas, quartas e sextas-feiras trabalho de 8:00 às 17:00, em Botafogo. De lá vou para o T., minha aula vai de 18:30 às 10:40h. Chego aqui em casa quinze para meia-noite. E às terças e quintas fico 050 em F. só de 8:00 às 12:30 Vou para o T.; às 13:30 começa o meu curso de Francês (vou me formar ano que vem) e vai até 13:30. 16:00 vou dar aula e fico até 17:30. 17:40 às 18:30 faço natação (no T. também) e

até 22:40 tenho aula. Ontem eu e

Simone fizemos três meses de namoro;

você sabia que eu estava namorando?

Ela mora aqui mesmo no ((ilegível)) (nome do condomínio). A gente se gosta muito, às vezes eu acho que nunca vamos terminar, depois eu acho que o namoro não vai durar muito, entende?

O problema é que ela é muito ciumenta, principalmente porque eu já fui afim da B., que mora aqui também. Nem posso falar com a garota que S. já fica com raiva.

É acho que vou terminando ...

escreva!

Faz um favor? Diga pra M., A. P. e C. que esperem, não demoro a escrever

Adoro vocês!

Um beijão!

Do amigo

P. P.

15:16

[Extraído de MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008. p. 156-7]

ANEXO 22

AS CIDADES E O DESEJO 2 - Italo Calvino

A três dias de distância, caminhando em direção ao sul, encontra-se Anastácia, cidade banhada por canais concêntricos e sobrevoada por pipas. Eu deveria enumerar as mercadorias que aqui se compram a preços vantajosos: ágata ônix crisópraso e outras variedades de calcedônia; deveria louvar a carne do faisão dourado que aqui se cozinha na lenha seca da cerejeira e se salpica com muito orégano; falar das mulheres que vi tomar banho no tanque de um jardim e que às vezes convidam —diz-se — o viajante a despir-se com elas e persegui-las dentro da água. Mas com essas notícias não falaria da verdadeira essência da cidade: porque, enquanto a descrição de Anastácia desperta uma série de desejos que deverão ser reprimidos, quem se encontra uma manhã no centro de Anastácia será circundado por desejos que se despertam simultaneamente. A cidade aparece como um todo no qual nenhum desejo é desperdiçado e do qual você faz parte, e, uma vez que aqui se goza tudo o que não se goza em outros lugares, não resta nada além de residir nesse desejo e se satisfazer. Anastácia, cidade enganosa, tem um poder, que às vezes se diz maligno e outras vezes benigno: se você trabalha oito horas por dia como minerador de ágatas ônix crisóprastos, a fadiga que dá forma aos seus desejos toma dos desejos a sua forma, e você acha que está se divertindo em Anastácia quando não passa de seu escravo.

ANEXO 23

FEIJOADA COMPLETA – Chico Buarque

Mulher, você vai gostar:
Tô levando uns amigos pra conversar.
Eles vão com uma fome
Que nem me contem;
Eles vão com uma sede de anteontem.
Salta a cerveja estupidamente
Gelada pr'um batalhão
E vamos botar água no feijão.

Mulher, não vá se afobar;
Não tem que pôr a mesa, nem dar lugar.
Ponha os pratos no chão e o chão tá posto
E prepare as linguças pro tira-gosto.
Uca, açúcar, cumbuca de gelo, limão
E vamos botar água no feijão.

Mulher, você vai fritar
Um montão de torresmo pra acompanhar:
Arroz branco, farofa e a malagueta;
A laranja-bahia ou da seleta.
Joga o paio, carne seca,
Toucinho no caldeirão
E vamos botar água no feijão.

Mulher, depois de salgar
Faça um bom refogado,
Que é pra engrossar.
Aproveite a gordura da frigideira
Pra melhor temperar, a couve mineira.
Diz que tá dura, pendura
A fatura no nosso irmão
E vamos botar água no feijão.

ANEXO 24

TEXTO EXTRAÍDO DE "OS HUMORES DA LÍNGUA", DE SÍRIO POSSENTI

Conta o Barão de Itararé que, durante seu curso de medicina, que ele sabiamente abandonou em 1919, certa vez o professor lhe perguntou:

- Quantos testículos nós temos?
- Quatro, professor.
- Quatro?!
- Bom, pelo menos dois eu garanto...

ANEXO 25

OS OLHOS DE PAOLA – Gabriele Romagnoli (trad. Prof. Nicolas)

Não pode dormir. Alguma coisa o atormenta. Mas não compreende nada. O certo é que há duas horas se revira na cama, ele que, como disse Paola, dorme a comando. Observa-a, adormecida sobre o flanco. Da massa dos cabelos escuros, ora tintos, emerge na semiobscuridade o perfilar da face, ainda farta e macia. Seus grandes olhos estão ocultos pelas pálpebras, mas Duccio os imagina, azuis, somente agrisalhados pelos anos. E de súbito entende. É em razão daquela tarde.

Exatamente há vinte anos atrás. A tarde na qual traiu Paola. Com a esposa de um querido amigo. Depois tornou a casa, tomou um banho, comeu com ela, brincou, assistiram à tv. Quando foram para a cama, ele adormeceu de imediato. “Então assim caminham as coisas”, pensou ao despertar: “nenhum remorso, nada muda. Pode-se trair e se safar, também consigo mesmo. Pode-se tranquilamente conviver com os próprios pecados”.

Não tornou a fazê-lo. Havia até esquecido o ocorrido. Agora recorda. Observa Paola e deseja gritar. Ela se acorda e o vê sentado na cama. “O que te sucede, como acordaste?” pergunta. “Tive um pesadelo”, ele responde. “Sonhei que te traía com Franca; sabes, a mulher de Giorgio”. Ela se volta pro seu lado. Acaricia-lhe a mão. “Obrigada por tê-lo chamado pesadelo”, disse. Ele sorri e se deita novamente. Ela continua a acariciar-lhe a mão e ele logo adormece. Apagam-se as lâmpadas na praça. O quarto agora está escuro. Na obscuridade os olhos de Paola estão abertos. Um pouco menos azuis, um pouco mais grisalhos.

ANEXO 26

O HOMEM QUE CHEIRAVA O FUTURO – Gabriele Romagnoli (trad. Prof. Nicolas)

Tinha quatro anos quando, fitando o chão, falou : “ Choverá, choverá muito”. No quarto havia apenas seu irmão mais velho. Que o observou curioso. Lá fora, um sol esplêndido, e os meteorologistas previam um longo período de seca. Agora chove, e chove muito. “Como soube ?” perguntou-lhe o irmão, ao começar o temporal. “Eu cheirei”, respondeu. Havia sentido ao nariz o odor do varrido pó sobre a estrada, o perfume de folhas e pétalas tremulou, no dilúvio. Pela primeira vez em sua vida havia cheirado o futuro.

E ocorreu-lhe ainda, sempre mais freqüente. Tinha sete anos e estava sentado sobre a pedra, vizinho à casa ao mar quando o odor acre de fumaça o atingiu. Voltou-se em direção à casa branca que surgia sobre a praia e disse simplesmente : “Queimará”. Seu irmão, que não recordava mais o primeiro episódio, não se importou e foi mergulhar. Estava em alto-mar quando viu as altas chamas que devoravam a madeira e a vida de seus pais adormecidos. Com o passar do tempo seu cheiro se afinou : conseguia também perceber acontecimentos distantes. Sentiu com semanas de antecedência o perfume da mulher de sua vida. Quando a encontrou reconheceu-lhe a pele, literalmente. Após três anos de casamento, acordou sentindo sobre o travesseiro o aroma de um pós-barba que não havia mais usado, e entendeu que um outro homem teria vindo levá-la de seu caminho.

Seu irmão o observou perplexo : “Mas por que, tendo esta faculdade, não mais a usaste para evitar a tempo as desgraças ?”. Ergueu tão-somente os ombros : “Um detector de metais não desloca os objetos, apenas sabe onde estão, para as necessidades”. “E agora”, perguntou-lhe o irmão, “que coisa cheiras ?” “Nada, não cheiro nada há meses”. “Perdeste teus poderes ?” “Não, não”, respondeu com um sorriso que pertence a um outro momento “não creio de fato; o odor do nada nunca foi tão forte como quando subimos neste aeroplano”.

ANEXO 27

RECEITA PARA FAZER UMA GALÁXIA

Francis Reddy

Passes algum tempo observando as estrelas em uma noite escura e de céu aberto, longe das luzes das cidades, e você notará uma faixa nebulosa curvando-se sobre o céu acima de sua cabeça. Conhecida desde a Antiguidade, essa luminosidade foi associada a um caminho para o céu, ou corrente celestial pela maioria dos povos antigos.

Para os romanos era a Via Láctea, mas o nome usado por um povo do deserto do Kalahari, na África do Sul, representa melhor a verdadeira natureza desse corpo luminoso: "A espinha dorsal da noite". A Via Láctea nada mais é que a estrutura completa da nossa Galáxia, observada de perfil. Assim que os astrônomos do século 18 começaram a se dar conta disso, o nome romano para essa estrada celeste foi adotado como o nome para a nossa Galáxia.

Quando Galileu Galilei apontou sua luneta para a Via Láctea em 1610, se deu conta de que seu brilho leitoso deve-se a uma multidão de estrelas individuais "que, de tão numerosas, era difícil de acreditar". Posteriormente, ao longo de séculos, os astrônomos sofreram com o velho problema de "observar as árvores, mas não enxergar a floresta": devido ao fato de estarem no corpo da Galáxia, não podiam mapeá-la com facilidade.

Mas isso mudou nos anos 20, quando uma nova geração de grandes telescópios, equipados com câmaras fotográficas, revelou que algumas "nebulosas", como certas estruturas foram batizadas, são, na verdade, outras galáxias. Décadas depois, os primeiros levantamentos em comprimentos de onda rádio rastrearam como o gás da Galáxia se move e mapearam seus braços espiralados que classificaram a Via Láctea como uma galáxia espiral.

Nos últimos anos, o telescópio espacial Spitzer, da Nasa, produziu as melhores imagens até então obtidas. Usando a frequência dos infravermelhos, que penetram o corpo galáctico, exceto as nuvens de poeira mais densas, o Spitzer é capaz de ver através do corpo da Via Láctea. Seus levantamentos revelaram que a parte central contém uma grande nuvem elíptica de estrelas, e isso faz com que, na realidade, a Via Láctea seja uma galáxia espiral barrada. (Revista *Scientific American Brasil*, Especial n.1, 27/04/2016)

- 1) Em que medida podemos dizer que esse texto configura uma tradução?
- 2) Essa fonte circula em qual contexto? Qual a função do "Brasil", depois de *Scientific American*? Que tipo de leitor recorre com mais frequência a esse tipo de divulgação?
- 3) Que outros tipos de publicação têm o mesmo perfil de *Scientific American*? Qual seu grau de credibilidade? E que autores você conhece que têm esse mesmo objetivo?
- 4) Existe uma maior coloquialidade de linguagem? Por que esse registro foi selecionado? Que elemento linguístico deve ser evitado a qualquer custo, nesse tipo de publicação?
- 5) Que informações científicas foram veiculadas nesse texto?
- 6) Você vislumbra imagens ou metáforas no texto? Qual a função desses recursos?

ANEXO 28

QUESTÕES SOBRE APRESENTAÇÃO DE WALNICE NOGUEIRA GALVÃO

- 1) Que marcas de oralidade podem ser verificadas na apresentação de Walnice Nogueira Galvão? Há uma oralização com atenção à variedade formal culta do idioma (linguagem monitorada) ?
- 2) Qual o *ethos* de Galvão?
- 3) Qual o gênero textual da apresentação de Walnice N. Galvão? Qual a tipologia discursiva predominante? Por quê?
- 4) Que semelhanças você encontra entre a realidade da época de Euclides e a atual?
- 5) Que elementos da vida de Euclides da Cunha lhe pareceram particularmente importantes para a interpretação d'*Os Sertões*?
- 6) Qual o meio de produção e qual a concepção discursiva da apresentação? Isso pode mudar no gênero em questão?

ANEXO 29

Gênero textual	Meio de produção		Concepção discursiva	
	sonoro	gráfico	oral	escrita
Conversação espontânea	X		X	
Artigo científico		X		X
Notícia de TV	X			X
Entrevista publicada na Veja		X	X	

Distribuição de quatro gêneros textuais de acordo com o meio de produção e concepção discursiva

→ Enquadre os gêneros abaixo segundo os critérios acima visualizados:

Recital de poemas, narração esportiva, editorial, cantigas de ninar publicadas pela Companhia das Letras, livro de parlendas, noticiário ao vivo.

ANEXO 30

Colégio de Aplicação – UFPE.

Recife, 11 de maio de 2016.

Série: 3º ano.

Alunos (as):

EXERCÍCIOS SOBRE GÊNEROS E TIPOS

1) Quais são os gêneros que Aristóteles, na *Retórica*, observava em seu tempo? Ele já apontava elementos enunciativos? Justifiquem sua resposta, usando um desses gêneros como suporte de exemplificação.

2) Expliquem o pensamento linguístico bakhtiniano, segundo o qual um texto é plurilíngue, plurivocal e pluriestilístico.

3) De que modo vocês observam que os gêneros textuais são ilimitados e refletem as necessidades sociais da comunicação?

4) Façam algumas distinções entre gêneros e tipos textuais.

5) Associem os tipos textuais aos enunciados que os descrevem e conceituam.

a. Está ligado à nossa percepção no espaço, favorecendo a ocorrência de adjetivos, de verbos de estado no presente do indicativo e no pretérito imperfeito do indicativo, e de advérbio de lugar e de modo;

b. Oferece uma percepção no tempo, com uso de verbos no pretérito perfeito, no pretérito imperfeito e de expressões adverbiais de tempo;

c. Prevê comportamentos, e usa imperativos, perguntas ou expressões congeladas de cumprimento (que forcem o interlocutor a agir, a responder);

d. Julga e toma posição. Utiliza enunciados interligados por conectores lógicos.

e. Está relacionado à análise e à síntese de representações conceituais, às explicações. Tem marcas linguísticas semelhantes às do tipo argumentativo.

() Injuntivo

() Expositivo

() Descritivo

() Argumentativo

() Narrativo

6) Com suas palavras, apresentem diferenças entre meio de produção e concepção discursiva. Deem dois exemplos.

ANEXO 31

Força intelectual

Na sociedade atual, a tecnologia está presente de tal forma, que não é possível imaginar a realização de atividades do cotidiano sem ela. Entretanto, com o avanço da robótica, por exemplo, o avanço tecnológico vem demonstrando uma face diferente. Ao invés de auxiliar o trabalhador e diminuir seus trabalhos repetitivos, as máquinas podem se transformar em verdadeiras substituintes do trabalho humano, o que pode apresentar pontos positivos e negativos.

A Revolução Industrial modificou o mundo. Primeiro se deu a criação de fábricas e o uso de máquinas capazes de acelerar a produção, e depois surgiu a necessidade de mão de obra, de trabalhadores para operar tais recursos. Mas, tais inovações apresentam uma nova realidade: a substituição do maquinismo pelo homem.

Uma das consequências negativas do crescimento da presença de máquinas em detrimento do número de trabalhadores é o fechamento de várias frentes de trabalho. Uma exemplificação clara é o fato de uma única máquina na construção civil, encarregada de quebrar paredes, por exemplo, fazer o trabalho que provavelmente necessitariam de mais de 10 homens. Isso trará, de maneira lógica, mais desemprego.

Todavia, existe também um lado positivo em tal substituição: a abertura de várias oportunidades para outras frentes de trabalho. Alguém que realiza o mesmo serviço de um robô, pode se especializar em outros conhecimentos e capacidades técnicas. Ele pode se especializar em áreas onde as máquinas não podem atuar, mas sim depender do ser humano. Como é o caso do capital intelectual. Isso aumentará, sem dúvida, a capacidade de mudança e o desejo de crescer profissionalmente de muitos trabalhadores.

Portanto, as máquinas não substituem o trabalhador em tudo; elas substituem funções em determinada empresa. O ser humano é insubstituível quanto pessoa, como peça fundamental no processo organizacional. Uma boa solução é deixar as máquinas fazerem o trabalho pesado e treinar os operários em outras frentes que exijam mais talentos, que só pessoas possuem.

1. Extraia os argumentos do texto.
2. Localize os conectores lógicos, típicos das sequências argumentativas.
3. Há coerência no desenvolvimento das ideias?
4. Do ponto de vista lexical, qual a performance do texto? Os pronomes retomam bem seus referentes?
5. Como você avalia a progressão textual? E a qualidade da conclusão?
6. O autor do texto respeitou a concisão?
7. Que diferença(s) você nota entre esse tipo de texto e uma narração, por exemplo? A propósito: você conhece autores que narram com rigor lógico e detalhismo técnico?
8. Para problemáticas dessa natureza, você crê ser a redação escolar o gênero mais apropriado? Por quê? Em caso negativo, qual sua sugestão?

ANEXO 32

Tema: A tecnologia e a eliminação de empregos

Força intelectual

Na sociedade atual, a tecnologia está presente de tal forma que não é possível imaginar a realização de atividades do cotidiano sem ela. Entretanto, com o avanço da robótica, por exemplo, o avanço tecnológico vem demonstrando uma face diferente. Ao invés de auxiliar o trabalhador e diminuir seus trabalhos repetitivos, as máquinas podem se transformar em verdadeiras substituintes do trabalho humano, o que pode apresentar pontos positivos e negativos.

A Revolução Industrial modificou o mundo. Primeiro se deu a criação de fábricas e o uso de máquinas capazes de acelerar a produção, e depois surgiu a necessidade de mão de obra, de trabalhadores para operar tais recursos. Mas, tais inovações, apresentam uma nova realidade: a substituição do maquinismo pelo homem.

A Uma das consequências negativas do crescimento da presença de máquinas em detrimento do número de trabalhadores é o fechamento de várias frentes de trabalho. Uma exemplificação clara é o fato de uma única máquina na construção civil, encarregada de quebrar paredes, por exemplo, fazer o trabalho que ~~ter~~ não avançava provavelmente necessitariam de mais de 10 homens. Isso trará, de maneira lógica, mais desemprego.

Todavia, existe também um lado positivo em tal substituição: a abertura de várias oportunidades para outras frentes de trabalho. Alguém que realiza o mesmo serviço de um robô, pode se especializar em outros conhecimentos e capacidades técnicas. Ele pode se especializar em áreas onde as máquinas não podem atuar, mas ~~sem depender~~ do ser humano. (Como é o caso do capital intelectual). Isso aumentará, sem dúvida, a capacidade de mudança e o desejo de crescer profissionalmente de muitos trabalhadores.

Portanto, as máquinas não substituem o trabalhador em tudo; elas substituem funções em determinada empresa. O ser humano é insubstituível quanto pessoa, como peça fundamental no processo organizacional. Uma boa solução é deixar as máquinas fazerem o trabalho pesado e treinar os operários em outras frentes que exijam mais talentos, que só pessoas possuem.

B

Entretanto, mas, portanto, mas, por exemplo, pelo (hipótese), todavia.

1. Extraia os argumentos;
2. Localize os conectores lógicos, tópicos das sequências argumentativas;
3. No ponto de vista lexical, qual a performance do texto?
4. A divisão paragrafática foi bem realizada?
5. Como você avalia a progressão textual?
6. Como você avalia a qualidade da construção?
7. Qual diferença?

Referente ambigüidade, o que tem na o nome problematico.

Impressões vocábulas

Problema de progresso não.

A expressão de mesmo os.

Essa informação põe em xeque a anterior, gerando incoerência.

lógica-mente

Os pontos mas retornam seus referentes?

Há coerência na desenvolvimento das ideias?

Conclui algo?

Trabalhos pesados de que natureza?

Você nota entre esse tipo de texto e uma narração, por exemplo? Há autores que narram com rigor lógico e detalhismo técnico? (Euclides, Poe, Borges...).

8. Para problematizar dessa natureza, você crê ser a redação escolar o gênero mais apropriado? Por quê?

9. O autor do texto respeitou a concisão?

(A) Se mais máquinas → menos empregos.

(B) Se mais máquinas → maior diversificação de fontes de trabalho.

(C) Se maior ^{demande de} diversificação laboral → aumento de desejo profissional.

→ A repetição ("trabalho", p. ex.) é sempre algo negativo num texto (na oralidade, pode reforçar o tópico discursivo, é ancoragem)?

A repetição ^(autôfona) é inevitável, para se manter a coerência, mas é preciso progressão.

Substituição de "trabalho" (paradigma, segundo Saussure): labor, labuta, ofício, ocupação, ministério, emprego, negócio, fama, indústria, métier, tarefa, obra, projeto, missão (cf. Dicionário analógico, de ideias afins). Francisco Azevedo

→ O peso semântico e pragmático é o mesmo?

O gênero "redação" não permite, por exemplo, a reserata ou a consulta a um dic. anal. Ou seja, trata-se de um gênero artificial.

→ "Redação" é inadequado. O pouco espaço para reflexão deveria impedir até uma conclusão tão ostensiva e imponente. O ENEM quer preservar uma marca autoral, mas o que a consolida (o desenvolvimento das ideias) é espoliado. Curiosamente, a marca desaparece com a estratégia retórica da impessoalidade.

ANEXO 33

Leia atentamente os textos a seguir:

“[...] Sempre se admitiu que os pais deviam ser amados pelos filhos, que não convinha que estes fossem sem cessar sujeitados, punidos. Mas o objetivo primeiro dos pais não era, de modo algum, serem amados pelos filhos. A tarefa de educá-los era primeira; e bastava dosarem suas intervenções para não serem detestados pela prole. Hoje, o objetivo número um parece ter-se tornado, em todo caso para certos pais, serem amados pelos filhos, o que muda consideravelmente a perspectiva. Por isso, não querem mais arriscar o desamor e estão dispostos a ceder na maioria de suas exigências para não por em perigo o laço.

[...] Notemos que, se evocamos aqui uma crise de legitimidade, não é para confundi-la com o tipo de dificuldade que surge durante as mudanças de regime como vimos acontecer regularmente através da História. Pois o fato de dizer respeito até à legitimidade dos pais atesta a que ponto esta crise é profunda, atingindo o próprio lugar de onde devem emergir os futuros sujeitos. A este título, o sintoma é revelador de uma transformação profunda. De uma crise que pode ser interpretada como *uma crise da legitimidade enquanto tal*.” (LEBRUN, Jean-Pierre. *A Perversão Comum*: viver juntos sem outro. Trad. Procopio Abreu. Rio de Janeiro: Campo Matêmico, 2008. pp. 21-2)

“No vocabulário crítico de nosso século, os adjetivos qualificativos se tornaram raros e discretos. Quando se fala de um ‘belo livro’ ou de um ‘grande escritor’, confia-se num vago senso comum partilhado pelo interlocutor. De modo geral, preferem-se os qualificativos menos comprometedores: *forte, interessante, curioso, sensível, imaginativo, inteligente, astucioso* etc. [...] Esse exercício particular da crítica, que é a crítica literária, se inscreve num contexto filosófico maior, de profanação da esfera dos valores, de valorização da subjetividade, de perda de respeito pelas autoridades legiferantes e concomitante reivindicação do livre exame e do livre-arbítrio.” (PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Altas Literaturas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. pp. 9-10)

“[...] Fontes antigas já informam que a verdadeira razão deveria ser procurada em sua indignação ‘frente às prevaricações e às simonias da corte’.

Por que tal decisão nos parece hoje exemplar? Porque volta a chamar atenção para a distinção entre dois princípios essenciais de nossa tradição ético-política, dos quais as sociedades parecem ter perdido qualquer consciência: a legitimidade e a legalidade. Se é tão profunda e grave a crise que nossa sociedade está atravessando, é porque ela não só questiona a *legalidade* das instituições, mas também sua *legitimidade*; não só, como se repete muito frequentemente, as regras e as modalidades do exercício do poder, mas o próprio princípio que o fundamenta e o legitima.” (AGAMBEN, Giorgio. *O Mistério do Mal*. Trad. Silvana de Gaspari e Patricia Peterle. São Paulo: Boitempo; Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2015. pos. 95, edição eletrônica kindle)

Pudemos ler, acima, reflexões firmadas sobre objetos interligados, porém distintos: a educação, a arte e a política. Nos três casos, detecta-se uma crise de legiferação e de legitimidade dando suporte a impasses na sociedade contemporânea.

Dialogando com as percepções de Jean-Pierre Lebrun, Leyla Perrone-Moisés e Giorgio Agamben, escreva uma redação escolar de tipo dissertativo-argumentativo para justificar *a importância dos valores e da legitimidade na construção da sociedade contemporânea*.

Instruções:

1. Crie um título para sua dissertação, escrevendo-o na linha a ele reservada;
2. Seu texto deve ser escrito com extensão mínima de **25 linhas** e máxima de **30 linhas**, com letra de tamanho regular;
3. A redação definitiva deve ser composta com caneta azul ou preta e apresentar letra de razoável legibilidade.
4. Utilize a variedade culta formal da língua portuguesa.

ANEXO 34

FAVEIRO • ANDRADE • AQUINO

26

a pergunta é do tipo fechada, isto é, requer uma resposta sim/não; entretanto, L1 deixa-a subentendida ao indicar o número elevado de membros da família.

b) *global* — ao mesmo tempo em que a organização local ocorre, a formulação textual obedece a certas normas de organização global, sobretudo no que diz respeito à condução do tópico discursivo. Observe o trecho a seguir:

(7)

L1 e Dona Marta ficou preocupada e insistiu VÁrias VEzes para a Cris comer...perguntei se queria que ela lhe desse comida MAS a Cris NÃO quis saber...ELA parecia esTAR zangada... então eu falei... Olha Dona Marta depois que EU sair para dar aula... a seNHOrA ten:ta VER se ela aceita comer... NEM que seja um POU::co

L2 *voce começou a::... curso de PÓS ON::tem?*

L1 *é comeci...*

L2 *e gostou?*

L1 *gostei/gostei sim::*

L2 *QUANtos alunos?*

L1 *QUATro... havia aPENas QUATro... sabe?... eu limitei o Núme-ro de alunos especiais e a secreTÁria me disse que havia QUIN:ze alunos querem:do fazer o meu curso É PEna MAS eu NÃO sabia disso (...) mas voltan:do a falar da Cris acho que ELA PENsa que seu/sou a culpada (...)*

(Conversação espontânea)

Nesse trecho, os locutores estão conversando sobre o incidente com a babá contratada por L1. O fato de essa locutora mencionar que quando saísse *para dar aula*, dona Marta deveria oferecer novamente a refeição para a garota, faz com que L2 pergunte a respeito do novo curso que L1 começou a

ORALIDADE E ESCRITA

27

ministrar na última semana. Ocorre, então, um desvio do tópico discursivo que se caracteriza como uma digressão.³ O fato de L1 dizer que vai "sair para dar aula" sugere a L2 perguntar sobre uma particularidade desse enunciado: "como foi a primeira aula do curso de pós" que teve início naquela semana. Esse tipo de relação ocorre porque L2 e L1 têm um conhecimento partilhado: são amigas há alguns anos, estão inteiradas dos problemas familiares, trabalham na mesma universidade etc.

A análise desse segmento permite observar a movimentação do tópico discursivo que se inicia, é interrompido pela digressão ("você começou o curso de pós ontem"), sendo depois retomado ("mas voltando a falar da Cris").

A estrutura do texto escrito: o parágrafo

A elaboração do texto escrito — assim como do oral — envolve um objetivo ou intenção do locutor. Contudo, o entendimento desse texto não diz respeito apenas ao conteúdo semântico, mas à percepção das marcas de seu processo de produção. Essas marcas orientam o interlocutor no momento da leitura, na medida em que são pistas linguísticas para a busca do efeito de sentido pretendido pelo produtor.

Um texto escrito tem no parágrafo uma de suas unidades de construção. Essa unidade é composta de um ou mais períodos reunidos em torno de ideias estritamente relacionadas. Nos textos bem-formados, em geral, a cada parágrafo deve relacionar-se uma ideia importante, não havendo normas

3. A digressão pode ser definida como uma porção da conversa que não se acha diretamente relacionada com o segmento imediatamente precedente nem com o que lhe segue. O trecho em itálico, no segmento (7), refere-se a uma digressão.

rígidas para a paragrafação. De fato, o produtor pode fazer uso da paragrafação para marcar a sua intencionalidade.

Em termos práticos, os parágrafos podem ser identificados por recursos visuais: espaço de entrada junto à margem esquerda ou linha em branco na passagem de um parágrafo para outro. Embora a extensão do parágrafo seja variável, a observação mostra que a tendência moderna é não usar parágrafos muito longos. Quanto à estrutura, o parágrafo padrão organiza-se como um pequeno texto (microtexto), apresentando introdução, desenvolvimento e conclusão.

A diversidade de textos implica a diversidade de construção de parágrafos (cf. Andrade, 1994). Temos, então, a estrutura do parágrafo narrativo, a do descritivo e a do dissertativo. Enquanto o núcleo do parágrafo dissertativo é uma determinada *ideia* (ideia-núcleo ou ideia principal), o do narrativo é um *incidente* (episódio curto ou fragmento de episódio) e o do descritivo é um *quadro* (fragmento de paisagem, ambiente ou ser num determinado instante, observado a partir de determinada perspectiva).

Vejam-se exemplos:

(8)

Foram só 73 segundos de voo. O ônibus espacial Challenger havia arrancado, aparentemente com sucesso, da base do cabo Canaveral, na Flórida, e já estava a 16 quilômetros de altitude, quando sobreveio uma tragédia: a nave transformou-se abruptamente em uma bola de fogo. Hora exata: 11h39m de 28 de fevereiro. (Isto é, dez. 1986, apud FARACO, Carlos. *Trabalhando com narrativa*, 2. ed., São Paulo, Ática, 1992, p. 7.)

(9)

A Catedral de Brasília é um dos prédios que mais me agradam na arquitetura da nova capital. É diferente de todas as catedrais

já construídas. Com a galeria de acesso em sombra e a nave colorida, ela estabelece um jogo, um contraste de luz que a todos surpreende; cria com a nave transparente uma ligação visual inovadora entre ela e os espaços infinitos; tem na sua concepção arquitetural um movimento de ascensão que a caracteriza e não apresenta fachadas diferentes como as velhas catedrais. É pura, como obra de arte. (Oscar NIEMEYER, *A catedral e as cadeiras*, in: *Folia de 5, Paulo*, 20 maio de 1992, Caderno 1, p. 3.).

(10)

A sociedade industrial moderna destruiu a imagem de coerência estética da cidade. A persistência do discurso cultural identificado com a qualidade do entorno construído que permeia a progressiva articulação de diferentes manifestações artísticas — a praça da Annunziata no centro medieval de Florença ou a coexistência de estilos sucessivos na praça São Marcos de Veneza —, se desintegra ante a extensão da agressiva volumetria das edificações e a nítida segregação territorial dos grupos sociais que nela habitam. Ao tecido consolidado do "centro urbano", denso de símbolos e significados, contrapõe-se o anonimato individual de "subúrbia"... nos Estados Unidos atualmente a periferia é ocupada por 50 milhões de habitações isoladas. Quem planeja e realiza a cidade atual? São os especuladores, empresários, incorporadores, engenheiros, proprietários de terra — em Dallas ou Atlanta são E. Rouse, G. Hines, J. Portman ou D. Trump — e os desemparelhados. Resta pouco espaço para o Estado e para os urbanistas e projetistas que representam a vanguarda do saber profissional. (Roberto SEGRE, "Havana: o resgate social da memória". In: *O direito à memória: patrimônio histórico e cidadania*. São Paulo: DPH — Secretaria Municipal de Cultura, 1992, p. 102.).

No texto (8), o parágrafo é narrativo, já que se tem uma notícia sobre um fato(rea)l, desenvolve-se sob a influência do tempo cronológico (nos contos e romances narram-se acon-

tecimentos reais que se desenvolvem a partir do tempo cronológico ou do psicológico) e inclui um procedimento: sequência de ações que se encaminham para um desfecho ou epílogo. O núcleo do parágrafo narrativo é, como já dissemos, um incidente. Nele não há frase núcleo explícita, visto que:

"o seu conteúdo é um *fait*, um *devenir*, um instante no tempo, e, portanto, teoricamente imprevisível, tecnicamente impossível de antecipar. Lembra um instante de película cinematográfica com a máquina posta em repouso para permitir a análise dos detalhes da ação". (Garcia, 1973, p. 229).

No texto (9), tem-se um parágrafo descritivo, pois nele o locutor pretende apresentar características e qualificações de certa realidade. Nota-se que a sua estrutura é espacial e atemporal: a intenção é fixar, "fotografar", tornar perceptível um determinado objeto: a catedral.

A ideia principal deste parágrafo é a diferença existente entre a catedral de Brasília e as demais já construídas. A qualidade do texto repousa na percepção do observador que busca apresentar o objeto por meio de seus traços particularizantes.

Em (10), o parágrafo dissertativo se inicia por uma frase-núcleo (também designada ideia-núcleo ou tópico frasal), oferece maior legibilidade, visto que tal frase funciona como elemento desencadeador das ideias subsequentes. Essa frase-núcleo contém uma declaração inicial acerca da estética da cidade moderna. A partir do segundo período, o autor passa a fazer considerações sobre o que ocorre, em termos de urbanização, em algumas cidades do mundo e quais são as causas dessa situação. Lança ainda uma questão — "Quem planeja e realiza a cidade atual?" — para poder elencar quais

são os principais responsáveis e poder encaminhar o leitor para a conclusão. Esta é feita de maneira direta, sem ajuda de operadores discursivos, tais como: *deste modo*, *portanto* etc. Revela, na verdade, a consequência do que foi abordado em todo o trecho: "Resta pouco espaço para o Estado e para os urbanistas e projetistas que representam a vanguarda do saber profissional".

Ainda no texto (10), podemos observar o processo de estruturação do parágrafo dissertativo, destacando a delimitação do assunto, a formulação do objetivo, bem como as partes do texto: (introdução: apresentada por meio da frase-núcleo; desenvolvimento da ideia principal: através de ordenação por tempo e espaço, enumeração, contraste, causa e consequência, explicitação, entre outros); finalmente, é preciso concluir o assunto: pode-se fazer uma síntese dos aspectos abordados no desenvolvimento ou apresentar o resultado ou consequência das ideias expostas. Na verdade, a conclusão ratifica a frase-núcleo. Assim, temos nesse exemplo:

- Assunto: arquitetura e urbanismo.
- Delimitação do assunto (tema): estética da cidade moderna.
- Objetivo: mostrar que, na sociedade industrial moderna, os profissionais da área de urbanismo pouco podem fazer em relação ao planejamento das cidades.
- Frase-núcleo: o primeiro período do parágrafo.
- Desenvolvimento: desde "A persistência do discurso cultural..." até "e os desamparados".
- Conclusão: último período do parágrafo.

A construção de um parágrafo bem estruturado exige que este apresente unidade, coerência, concisão e clareza,

visto tratar-se de uma interação à distância, em que não há possibilidade de participação direta e imediata do interlocutor, como ocorre no texto oral.

- *Unidade.* Cada parágrafo pode conter somente uma ideia principal. As ideias secundárias devem estar relacionadas à principal, sem acréscimos ou digressões que possam quebrar a unidade pretendida.

- *Coerência.* A organização do parágrafo deve ser feita de tal forma que fique evidente o que é principal. É indispensável que haja relacionamento de sentido entre a ideia principal e as secundárias desenvolvidas no texto.

- *Concisão.* O parágrafo deve conter a quantidade de informação adequada ao objetivo do texto. A concisão, porém, não deve ser alcançada em detrimento da clareza.

- *Clareza.* A escolha das palavras adequadas ao contexto concorre, em grande parte, para que o parágrafo se torne claro e a sua leitura possa ser feita de maneira eficiente, atingindo a compreensão.

A transição de um parágrafo para outro não deve ser brusca; impõe-se um encadeamento lógico e natural entre eles. Em alguns casos, torna-se indispensável acrescentar ao texto um parágrafo de transição para que o encadeamento das ideias se faça de maneira coesa e harmoniosa. Entretanto, é aconselhável que o texto não apresente parágrafos repetitivos sem necessidade, pois a repetição pode interromper o fluxo informacional, tornando o material redundante e cansativo.

Neste capítulo, procuramos examinar a organização do texto nas modalidades falada e escrita. Dentre o que nos propusemos, e conforme já dissemos na introdução, este livro privilegia a fala. Examinaremos, no próximo capítulo, como se dão os fatores de coesão e coerência nessa modalidade.

Capítulo II

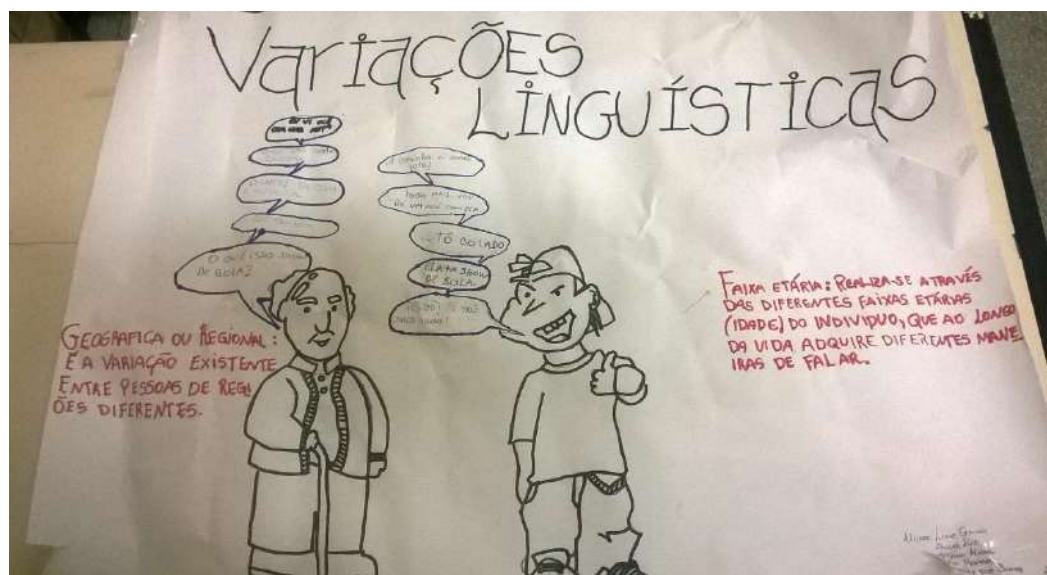
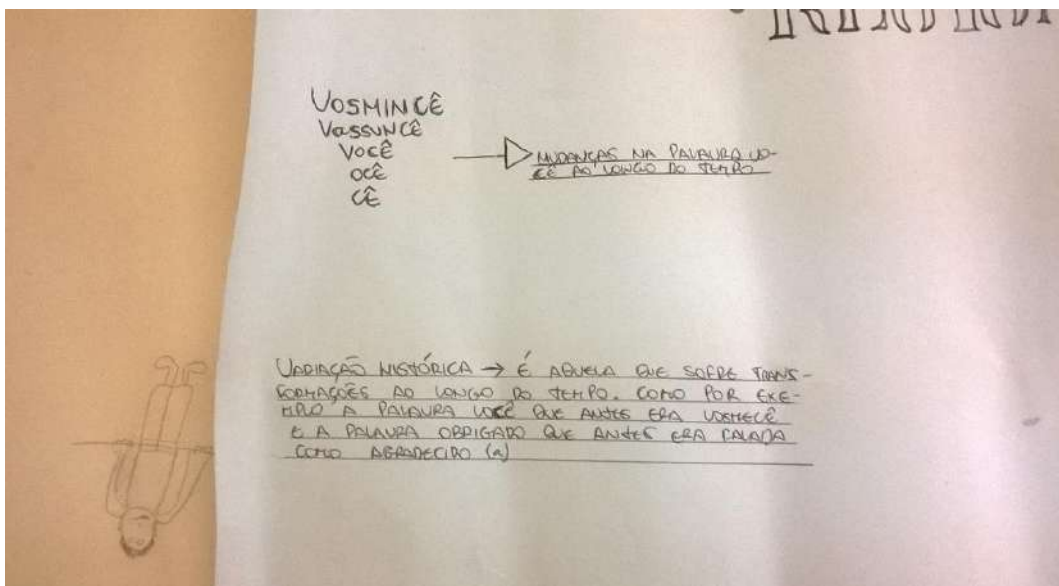
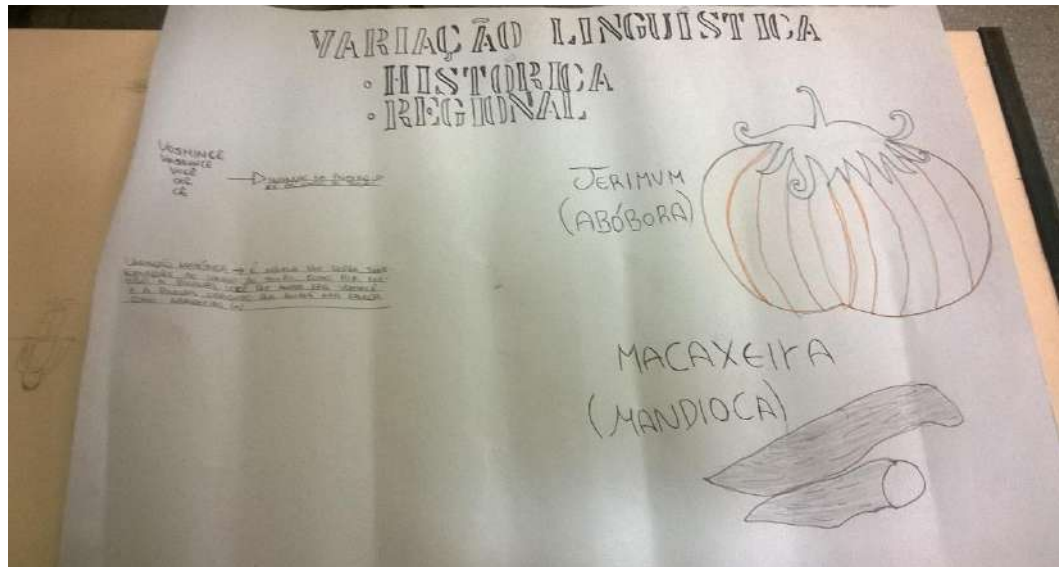
COESÃO E COERÊNCIA NO TEXTO FALADO

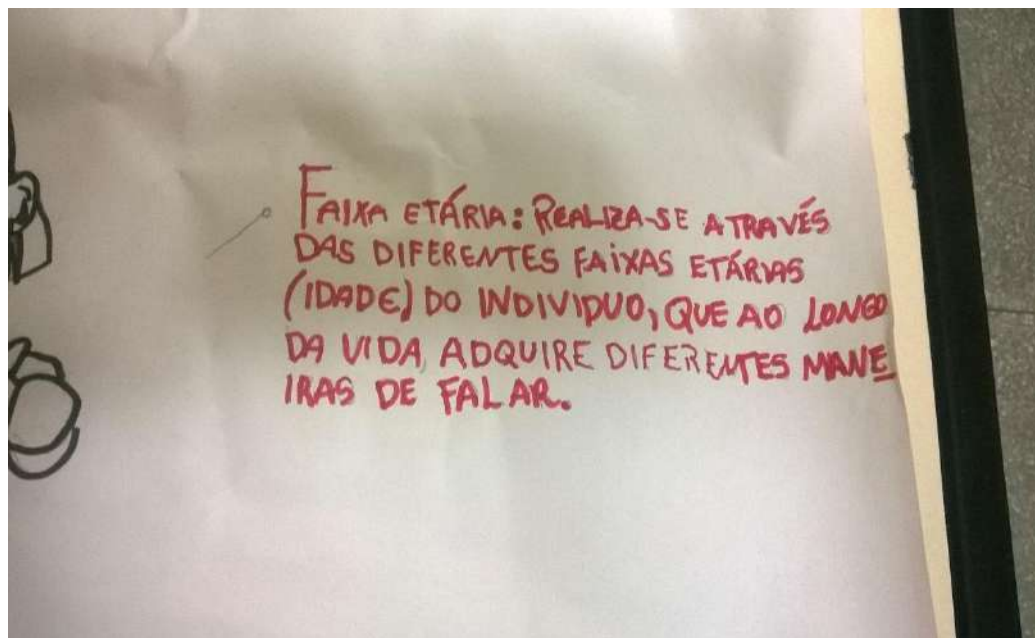
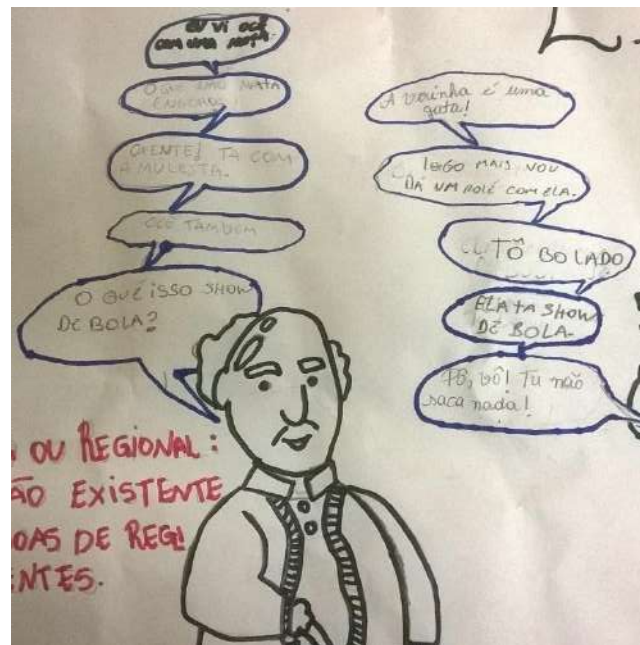
A coesão e a coerência constituem fatores básicos de textualidade. Muitos autores não fazem distinção entre elas, utilizando um termo ou outro para os dois fenômenos. Alguns usam expressões como coerência microestrutural ou coerência local, quando se referem à coesão, e expressões como coerência macroestrutural ou coerência global, quando tratam da coerência propriamente dita.

Na visão de Tannen (1984), por exemplo, a coesão contribui para o estabelecimento da coerência, mas não garante sua obtenção. Essa ideia é compartilhada por Giora (1985), que mostra não ser a coesão um fator independente, mas “um subproduto da coerência”.

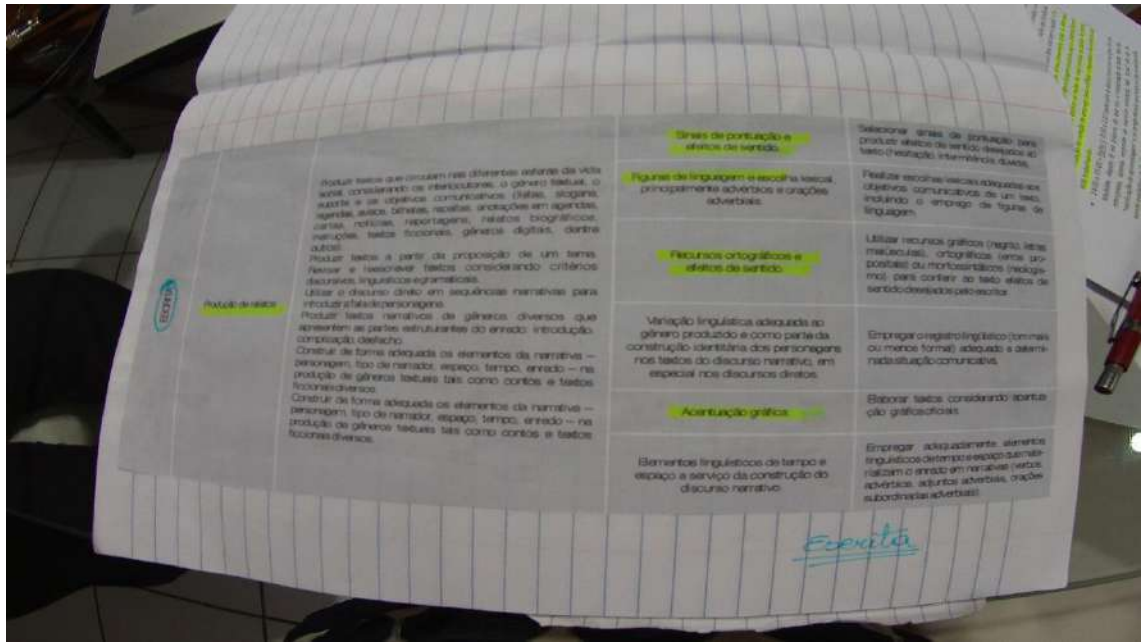
A coesão revela-se, às vezes, por meio de marcas formais na estrutura linguística, manifestando-se na organização sequencial do texto e sendo percebida na superfície textual em seus aspectos léxico, sintático e semântico; outras vezes, vem subentendida, não marcada linguisticamente.

Tendo em vista a natureza do texto conversacional, a análise dos elementos de coesão deve ser feita de modo es-

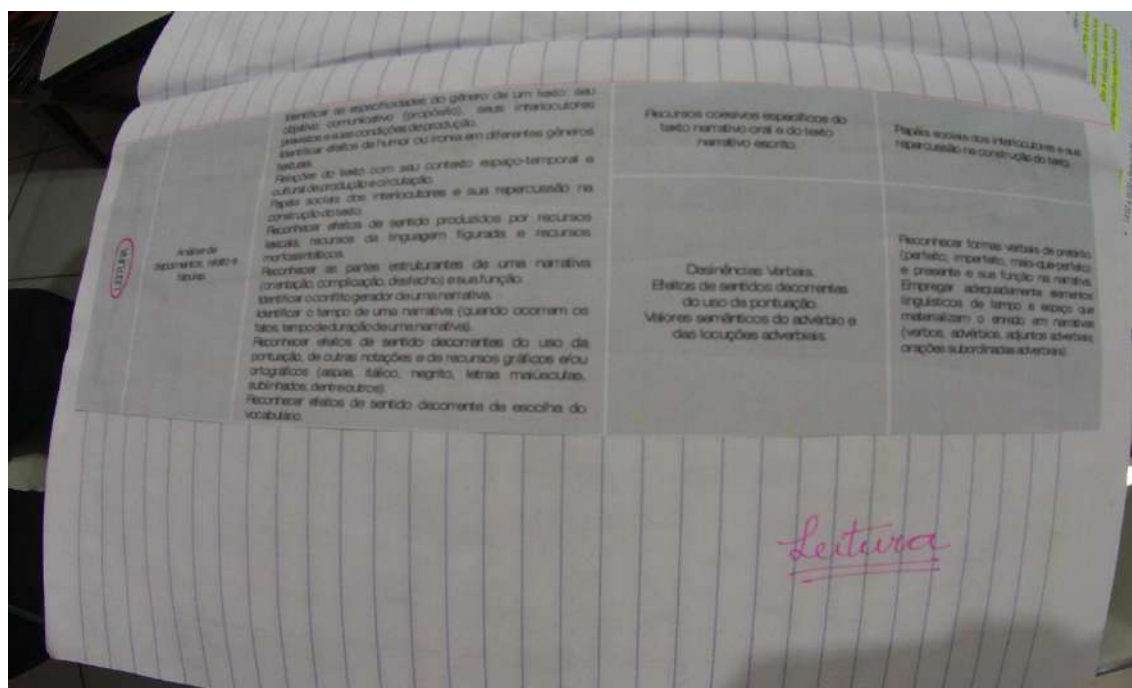




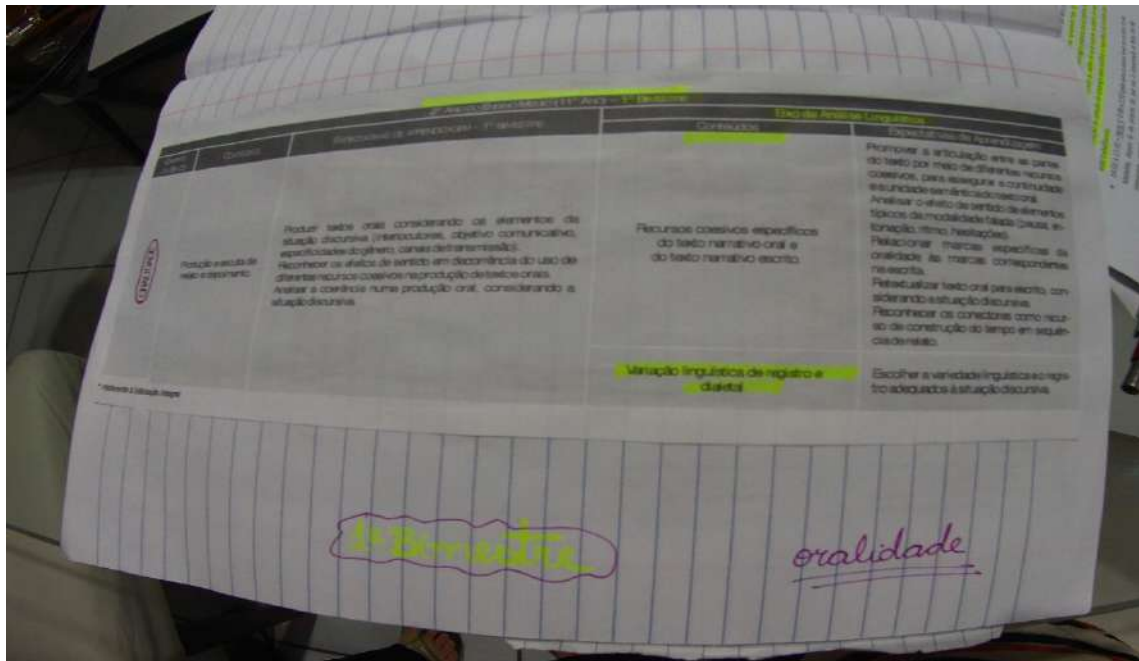
ANEXO 36



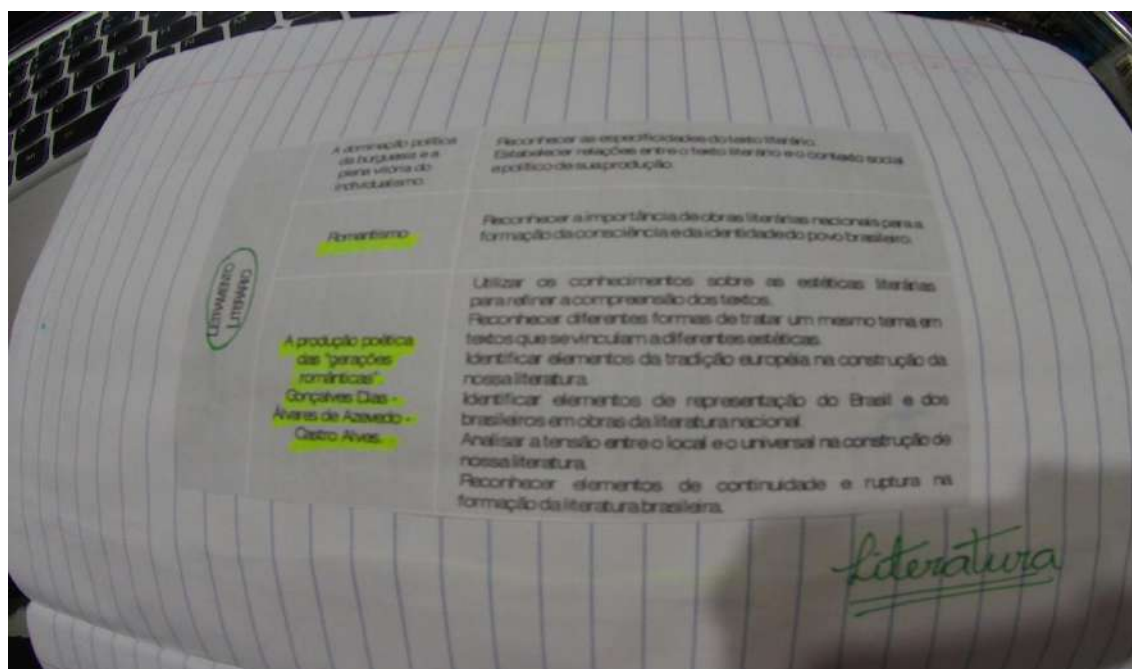
Campos ou Eixos	Conteúdos	Expectativas de Aprendizagem - 1º Bimestre	Eixo de Análise Linguística	
			Conteúdos	Expectativas de Aprendizagem
ESCRITA	Produção de relatos	Produzir textos que circulem nas diferentes esferas da vida social, considerando os interlocutores, o gênero textual, o suporte e os objetivos comunicativos (listas, slogans, legendas, avisos, bilhetes, convites, anotações em agendas, cartas, notícias, reportagens, relatos biográficos, instruções, textos ficcionais, gêneros digitais, dentre outros). Produzir textos a partir da proposição de um tema. Revisar e reescrever textos considerando critérios discursivos, linguísticos e gramaticais. Utilizar o discurso direto em sequências narrativas para introduzir a fala de personagens. Produzir textos narrativos de gêneros diversos que apresentem as partes estruturantes do enredo: introdução, complicação, desfecho. Construir de forma adequada os elementos da narrativa – personagem, tipo de narrador, espaço, tempo, enredo – na produção de gêneros textuais tais como contos e textos ficcionais diversos. Construir de forma adequada os elementos da narrativa – personagem, tipo de narrador, espaço, tempo, enredo – na produção de gêneros textuais tais como contos e textos ficcionais diversos.	Sinais de pontuação e efeitos de sentido.	Selecionar sinais de pontuação para produzir efeitos de sentido desejados ao texto (hesitação, intermitência, dúvida).
			Figuras de linguagem e escolha lexical, principalmente advérbios e orações adverbiais.	Realizar escolhas lexicais adequadas aos objetivos comunicativos de um texto, incluindo o emprego de figuras de linguagem.
			Recursos ortográficos e efeitos de sentido.	Utilizar recursos gráficos (negrito, letras maiúsculas), ortográficos (erros propositais) ou morfosintáticos (neologismo) para conferir ao texto efeitos de sentido desejados pelo escritor.
			Variação linguística adequada ao gênero produzido e como parte da construção identitária dos personagens nos textos do discurso narrativo, em especial nos discursos diretos.	Empregar o registro linguístico (tom mais ou menos formal) adequado a determinada situação comunicativa.
			Acentuação gráfica	Elaborar textos considerando acentuação gráfica oficial.
			Elementos linguísticos de tempo e espaço a serviço da construção do	Empregar adequadamente elementos linguísticos de tempo e espaço que materializam o enredo em narrativas (verbos,



CAMPOS OU EIXOS	CONTEÚDOS	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM - 1º BIMESTRE	Eixo de Análise Linguística	
			Conteúdos	Expectativas de Aprendizagem
LEITURA	Análise de depoimentos, relato e fábulas.	Identificar as especificidades do gênero de um texto: seu objetivo comunicativo (propósito), seus interlocutores previstos e suas condições de produção.	Recursos coesivos específicos do texto narrativo oral e do texto narrativo escrito.	Papéis sociais dos interlocutores e sua repercussão na construção do texto.
		Identificar efeitos de humor ou ironia em diferentes gêneros textuais.	Desinências Verbiais.	Reconhecer formas verbais de pretérito (perfeito, imperfeito, mais-que-perfeito) e presente e sua função na narrativa.
		Relações do texto com seu contexto espaço-temporal e cultural de produção e circulação.	Efeitos de sentidos decorrentes do uso da pontuação.	Empregar adequadamente elementos linguísticos de tempo e espaço que materializam o enredo em narrativas (verbos, advérbios, adjuntos adverbiais, orações subordinadas adverbiais).
		Papéis sociais dos interlocutores e sua repercussão na construção do texto.	Valores semânticos do advérbio e das locuções adverbiais.	
		Reconhecer efeitos de sentido produzidos por recursos lexicais, recursos da linguagem figurada e recursos morfosintáticos.		
		Reconhecer as partes estruturantes de uma narrativa (orientação, complicação, desfecho) e sua função.		
		Identificar o conflito gerador de uma narrativa.		
		Identificar o tempo de uma narrativa (quando ocorrem os fatos; tempo de duração de uma narrativa).		
		Reconhecer efeitos de sentido decorrentes do uso da pontuação, de outras notações e de recursos gráficos e/ou ortográficos (aspas, itálico, negrito, letras maiúsculas, sublinhados, dentre outros).		
		Reconhecer efeitos de sentido decorrente de escolha do vocabulário.		



Campos ou Eixos	Conteúdos	Expectativas de Aprendizagem - 1º Bimestre	Eixo da Análise Linguística	
			Conteúdos	Expectativas de Aprendizagem
ORALIDADE	Produção e escuta de relato e depoimento.	Produzir textos orais considerando os elementos da situação discursiva (interlocutores, objetivo comunicativo, especificidades do gênero, canais de transmissão). Reconhecer os efeitos de sentido em decorrência do uso de diferentes recursos coesivos na produção de textos orais. Analisar a coerência numa produção oral, considerando a situação discursiva.	Recursos coesivos específicos do texto narrativo oral e do texto narrativo escrito.	Promover a articulação entre as partes do texto por meio de diferentes recursos coesivos, para assegurar a continuidade e a unidade semântica do texto oral. Analisar o efeito de sentido de elementos típicos da modalidade falada (pausa, entonação, ritmo, hesitações). Relacionar marcas específicas da oralidade às marcas correspondentes na escrita. Recontextualizar texto oral para escrito, considerando a situação discursiva. Reconhecer os conectores como recurso de construção do tempo em sequência do relato.
			Variação linguística de registro e dialetal.	Escolher a variedade linguística e o registro adequados à situação discursiva.



CAMPOS OU EIXOS	CONTEÚDOS	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM - 1º BIMESTRE	Eixo de Análise Linguística	
			Conteúdos	Expectativas de Aprendizagem
LETRAMENTO LITERÁRIO	A dominação política da burguesia e a plena vitória do individualismo.	Reconhecer as especificidades do texto literário. Estabelecer relações entre o texto literário e o contexto social e político de sua produção.		
	Romantismo	Reconhecer a importância de obras literárias nacionais para a formação da consciência e da identidade do povo brasileiro.		
	A produção poética das "gerações românticas": Gonçalves Dias - Álvares de Azevedo - Castro Alves.	Utilizar os conhecimentos sobre as estéticas literárias para refinar a compreensão dos textos. Reconhecer diferentes formas de tratar um mesmo tema em textos que se vinculam a diferentes estéticas. Identificar elementos da tradição europeia na construção da nossa literatura. Identificar elementos de representação do Brasil e dos brasileiros em obras da literatura nacional. Analisar a tensão entre o local e o universal na construção de nossa literatura. Reconhecer elementos de continuidade e ruptura na formação da literatura brasileira.		

assuntos para prova:

1. Primeira

- 1) Variação linguística e Prescritivismo linguístico (OK)
- 2) Interpret. textual com semântica; (OK)
- 3) Técnicas redacionais; (OK)
- 4) Análise da língua (?) (OK) e exercícios
- 5) Romantismo (Introd - 1ª e 2ª fases) per. 1910s
- 6) Charge (OK) entregue em duplo (trio)
- 7) Questões de ENEM (mais focas do que 3ª fase)
- * Revisão + artigo de opinião

* Fazer uma revisão com algumas perguntas em formato de Questionário:

Você fez um trabalho sobre variações linguísticas.

1) Qual foi a sua interpretação sobre as variações linguísticas? São mais importantes que a gramática, por quê?

2) Quais são os tipos de variações linguísticas que você aprendeu?

3) "O Prescritivismo linguístico, antes de mais nada é um Prescritivismo social." Explique essa afirmação.

4) Você acha que no Brasil existe um Estado que fala melhor ou isso é apenas um mito? Justifique sua resposta.

5) Estudamos que a charge é temporal. Precisa ser feita de acordo com o momento?

ou outro tema atual.
histórico, político, social de um país, estado
ou cidade. Esse gênero é importante por que
O que ~~de~~ incentiva ^{o charge} textual?

⑥ Sobre as técnicas redacionais, escreva
cinco itens que devem fazer parte de um
texto bem elaborado.

⑦ Quais são ^{as nove situações} ~~as nove situações~~ que devem existir
o uso adequado da vírgula? Escolha dois
delas e dê dois exemplos.

⑧ Sobre o Romantismo, quais são as caracte-
rísticas de cada geração? Cite ao menos o nome
de cada representante dela.

⑨ Qual é a diferença entre a mulher vista
na 1ª geração: Tracem, a virgem dos lábios
de mel e a mulher vista na 3ª geração, Eugênia
Câmara?

⑩ Qual é a diferença entre o Romantismo e
o romantismo?

⑪ Discuta sobre o Romantismo no Brasil.
O que essa escola literária trouxe de enrique-
cimento?

(?)

Explique sobre cada geração ter recebido
esse nome:

⑫ Por que cada geração recebeu um nome:

* 1ª geração INDIANISTA →
ou NACIONALISTA.

* 2ª geração ULTRA-Romântica →
ou mal do século

* 3ª geração CONDOREIRA →
ou social e liberal.

Bom atividade! ~~~

⑫ Quais são os cinco tipos textuais existentes?
Qual é a função de cada um deles?

SIEPE

Paloma → tirar falta: 18/04 e 19/04

ANEXO 37

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO MÉDIO: 3ª SÉRIE

Constituir um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem relevantes para as práticas de oralidade e letramento, desenvolvendo habilidades para:

- Reflexão crítica sobre as concepções de linguagem e a variedade da língua portuguesa.
- Leitura autônoma e crítica de vários gêneros textuais e suas tipologias (narrativo, descritivo, argumentativo, injuntivo, dialogal).
- Educação literária: seleção e leitura de textos com linguagem literária.
- Reflexão crítica sobre a concepção de Vanguarda em literatura.
- Reconhecimento das características estilísticas da Semana de arte moderna brasileira.
- Reflexão sobre a modernidade e o Modernismo na literatura brasileira.
- Reflexão sobre as tendências na literatura brasileira após 'o Modernismo': concretismo, tropicalismo, poesia marginal.
- Reflexão crítica sobre as funções e figuras da linguagem.
- Leitura e reflexão de diversos gêneros textuais argumentativos: manifesto, redação pra concurso.
- Reflexão sobre os usos e funções do discurso citado.
- Reflexão metalinguística: relações lógicas na construção do período.
- Apropriação dos elementos de textualidade: coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, intertextualidade, situacionalidade.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

- Leitura, escuta, compreensão e produção de textos
- Análise interpretativa, caracterização estilística e estrutural, funções e figuras de linguagem; adequação vocabular (sinonímia, hiperonímia, parônimos, polissemia, etc.); produção de gêneros da escrita e da oralidade: poemas, resenhas, manifestos, comentário crítico.
- Análise linguística - Relações lógicas: Período composto por subordinação: orações

substantivas, orações adjetivas, orações adverbiais; Período composto por coordenação.

- Estudos literários:
 - ✓ A linguagem do Modernismo;
 - ✓ Contexto do Modernismo (Fim do Séc.XIX e primeira metade do XX);
 - ✓ Modernismo Brasileiro: poesia e prosa, temas e escritores principais;
 - ✓ A linguagem do Pós-modernismo;
 - ✓ Contexto do Pós-modernismo brasileiro (Segunda metade do Séc.XX).

Livros sugeridos - Literatura brasileira, portuguesa e africana de expressão portuguesa:

Libertinagem ou Estrela da vida inteira (Manuel Bandeira). - Memórias sentimentais de João Miramar (Oswald de Andrade). - Amar, verbo intransitivo ou Macunaíma (Mário de Andrade). Alguma poesia/ A rosa do povo (Carlos Drummond de Andrade). - O estudante empírico/ Antologia poética (Cecília Meireles). O livro do desassossego (Bernardo Soares/Fernando Pessoa); Poesia completa - (Alberto Caeiro/Fernando Pessoa.) - São Bernardo/ Vidas Secas/ Infância (Graciliano Ramos). - Melhores poemas (Mário Faustino). - Primeiras histórias ou Grande Sertão: veredas (Guimarães Rosa). - Morte e Vida Severina ou Educação pela pedra (João Cabral de Melo Neto). - A hora da estrela (Clarice Lispector). - Júbilo, Memória, noviciado da paixão (Hilda Hilst). - Melhores contos (Osman Lins). - Melhores Poemas (Haroldo de Campos). - Lavoura Arcaica (Rudyard Kipling). Toda poesia (Paulo Leminski). - Adélia Prado (A duração do dia), Ferreira Gullar (Algum lugar algum), Memórias inventadas (Manoel de Barros) - Contos africanos dos países de língua portuguesa (Coleção Para gostar de ler no 44). A jangada de pedra/Caim/Ensaio sobre a cegueira/Ensaio sobre a lucidez (José Saramago). O romance da pedra do reino (Ariano Suassuna). A máquina de fazer espanhóis (Valter Hugo Mãe). Barba ensopada de sangue (Daniel Galera). Nossos ossos (Marcelino Freire)

METODOLOGIA ADICIONAL

- Articulação da discussão de textos teóricos de livros didáticos à leitura de poemas, contos e romances literários.
- Escolha individual do aluno – um ou dois livros por bimestre.
- Leitura e apresentação da obra com elaboração de comentários orais, relatos de experiência com a leitura e resenhas.
- Possibilidade de alteração por outro livro do mesmo autor ou outros livros da literatura brasileira, portuguesa e africana (de expressão portuguesa).

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

ANTUNES, Irlandé. Aula de Português. São Paulo: Parábola, 2004.

ABAURRE, Maria Luisa et AL. Português: contexto, interlocução e sentido. Volume 2. Moderna, SP, 2008.

BOSI, Alfredo. História concisa da literatura brasileira. Cultrix, RJ, 1987.

CALVINO, Italo. Por que ler os clássicos. São Paulo: Cia das letras, 1993.

CÂNDIDO, A. Vários escritos. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

FISCHER, Luís Augusto. Literatura brasileira: modos de usar. São Paulo: L&PM, 2008.

GUIEIRO, Noé Amós. O fantástico mundo de Pathos. São Paulo: Espaço editorial, 2008.

MARIA, Luzia de. O clube do livro: ser leitor - que diferença faz? Globo, 2009.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Altas literaturas. São Paulo: Cia das letras, 1999.

TODOROV, Tzvetan. A literatura em perigo. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

VÁRIOS AUTORES. Orientações curriculares para o ensino médio. Conhecimentos de Língua portuguesa e Conhecimentos de Literatura. Linguagens, códigos e suas tecnologias/Secretaria da educação básica – Brasília: Ministério da educação, 2006.

Gramática escolar da Língua portuguesa (Com exercícios). Evanildo Bechara. Editora Lucerna. Nova ortografia.

LIVRO PARADIDÁTICO para análise linguística: Questões de linguagem - passeio gramatical dirigido. Sírio Possenti. Editora Parábola. 2011.

ANEXO 38

NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO

Ocorrências	Sinais	Exemplificação
Indicação dos falantes	os falantes devem ser indicados em linha, com letras ou alguma sigla convencional	H28 M33 Doc. Inf.
Pausas	...	não... isso é besteira...
Ênfase	MAIÚSCULAS	ela comprou um OSSO
Alongamento de vogal	: (pequeno) :: (médio) ::: (grande)	eu não tô querendo é dizer que... é: o eu fico até:: o: tempo todo
Silabação	-	do-minadora
Interrogação	?	ela é contra a mulher machista... sabia?
Segmentos incompreensíveis ou ininteligíveis	() (ininteligível)	bora gente... tenho aula... () daqui
Truncamento de palavras ou desvio sintático	/	eu... pre/ pretendo comprar
Comentário do transcritor	(())	M. H.... é ((rindo))
1. Citações	" "	"mai Jandira eu vô dizê a Anja agora que ela vai apanhá a profissão de madrinha agora mermo"
2. Superposição de vozes	[	H28. é... existe... [você () do homem... M33. [pera aí... você acha... pera aí... pera aí
3. Simultaneidade de vozes	[[	M33. [[mas eu garanto que muita coisa H28. [[eu acho eu acho é a autoridade
4. Ortografia		tô, tá, vô, ahã, mhm