



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

O PROCESSO INTERACIONAL NAS AULAS DE LÍNGUA MATERNA: A MEDIAÇÃO
E A COMPETÊNCIA DISCURSIVA

LUZINETH RODRIGUES MARTINS

BRASÍLIA
2012

LUZINETH RODRIGUES MARTINS

O PROCESSO INTERACIONAL NAS AULAS DE LÍNGUA MATERNA: A MEDIAÇÃO
E A COMPETÊNCIA DISCURSIVA

Tese apresentada como requisito parcial para
obtenção do título de Doutor em Linguística pela
Universidade de Brasília

Orientadora: Profa. Dra. Stella Maris Bortoni-
Ricardo

BRASÍLIA
2012

LUZINETH RODRIGUES MARTINS

O PROCESSO INTERACIONAL NAS AULAS DE LÍNGUA MATERNA: A MEDIAÇÃO
E A COMPETÊNCIA DISCURSIVA

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção
do título de Doutor em Linguística pela Universidade
de Brasília.

Orientadora: Prof. Dra. Stella Maris Bortoni-
Ricardo

Banca Examinadora

Prof. Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo (UnB)
Presidente

Prof. Dra. Maria Irandé Costa Moraes Antunes
(UFPE)
Membro Externo Efetivo

Prof. Dra. Maria de Fátima Almeida (UFPB PPGL/LIP)
Membro Externo Efetivo

Prof. Dra. Márcia Elizabeth Bortone (UnB/ LIP/IL)
Membro Interno Efetivo

Prof. Dra. Maria Luiza Monteiro Sales Coroa
(UnB/LIP/IL)
Membro Interno Efetivo

Prof. Dr. Virgílio Pereira de Almeida (LET/IL)
Suplente

DEDICATÓRIA

Ao meu esposo querido, Moisés Gonçalves Dias, pela colaboração incondicional e pela companhia indispensável no momento decisivo de enfrentamento da formação em terras alheias.

Às minhas amadíssimas filhas, Layele Martins Dias e Caroline Martins Dias pela colaboração, pela companhia também indispensável durante o processo de doutorado e pela confiança depositada em mim.

Aos meus pais, Manoel Martins Resende e Luzia Rodrigues Martins pelos ensinamentos de vida, especialmente pela crença na capacidade humana.

Aos meus irmãos: Elizabeth Martins Araújo; Elizeth Martins Bezerra; Elzineth Rodrigues Martins; Ruth Martins Resplandes; Francely Martins Rodrigues; Elecy Rodrigues Martins; Eliézer Rodrigues Martins; Elias Rodrigues Martins; e Janeth Martins Souza, pela alegria de viver em família, pela colaboração e incentivo.

À minha cunhada, Claudiane Moreno Martins, pelo apoio e colaboração ao longo desse processo de formação, e aos meus sobrinhos queridos, pelo fortalecimento da família.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela graça da vida, pelas bênçãos recebidas e pela oportunidade de viver esse momento.

Meus agradecimentos especiais à professora Stella Maris Bortoni-Ricardo pela oportunidade de tornar-me sua orientanda e por poder fazer parte de seu tão desejado grupo. Obrigada pelos ensinamentos de solidariedade, de respeito ao próximo e de compromisso com a educação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística, Dra. Cibele Brandão, Dr. Dionei Moreira, Dra. Elizabeth Bortone, Dra. Maria Heloisa Sales pelos ensinamentos e pela acolhida no programa.

Aos membros da Banca, Profa. Dra. Maria Irandé Costa Morais Antunes, Profa. Dra. Maria de Fátima Almeida, Profa. Dra. Márcia Elizabeth Bortone, Profa. Dra. Maria Luiza Monteiro Sales Coroa, Prof. Dr. Virgílio Pereira de Almeida, pela participação nesse momento especial.

Aos meus colegas de doutorado, em especial, Maria do Rosário Rocha, Cátia Martins, Elizete Cristina de Souza Paulo e Maria da Guia Silva pela acolhida no curso e nos grupos de estudo e trabalho.

À Renata e Angela pela atenção e carinho no atendimento na Secretária do Programa.

Às amigas especiais, Nildete Silva de Melo, Ana Aparecida Vieira de Moura, Carmem Véra Nunes Spotti e Alessandra Souza Santos por compartilharem comigo a felicidade pensar a educação como um processo coletivo e solidário.

Nossos ideais de cidadania reclamam por uma escola diferente: a escola que ensine a ler, a escrever, a escutar, a interpretar, a analisar, a pensar sobre a linguagem, a se emocionar diante de um texto literário. Escola empreendedora, prestigiada pela eficácia de conseguir preparar os indivíduos para participarem da sociedade, ativamente, positivamente, contribuindo para resolver os problemas que ela enfrenta (ANTUNES, 2000, p. 20)

RESUMO

Este trabalho apresenta uma etnografia colaborativa do ensino da Língua Materna focando a mediação do professor para a promoção da competência discursiva. Tem como *lócus* de pesquisa uma sala de aula do último ano do Ensino Médio de uma escola pública da zona oeste do município de Boa Vista, capital de Roraima. Assenta-se nos princípios da Sociolinguística Educacional (BORTONI-RICARDO, 2005) e nos postulados teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2009) porque tem como objeto de estudo a prática do professor, centrada na mediação da produção textual. Nessa perspectiva, a mediação tem como ponto de partida a discussão sobre o monitoramento estilístico (BORTONI-RICARDO, op. cit) e sua ampliação em termos de desenvolvimento da competência discursiva deve ao fato de que a produção textual está situada em um contexto de ação de linguagem do sujeito que, na teoria acima referida, significa o domínio sobre a língua que permite a esse sujeito produzir diversos gêneros, de acordo com a situação exigida. Esse foco exige uma reorientação do objeto de ensino da língua materna e também a modificação das relações que envolvem o ensino-aprendizagem (COROA, 2002). Considerando a ação docente na perspectiva que assumimos, propomos um estudo das condições que envolvem a mediação do professor para a promoção dessa competência, lançando o olhar para o macro contexto em que se situa a ação de linguagem na sala de aula, isto é, a política escolar e a formação acadêmica que subsidiam o trabalho do professor. Deste modo, a análise do micro contexto da sala de aula, isto é, da prática docente e do material didático utilizado pelo professor é complementada pela análise do macro contexto, considerando as relações de complexidade em que se situa o fazer docente.

Palavras-chave: Etnografia. Competência discursiva. Sociolinguística Educacional. Mediação do Professor.

ABSTRACT

This research presents a collaborative ethnography of the Native Language focusing the mediation of the teacher in the promotion of the discursive competence. It has as research *locus* a classroom of the last year of a High School in the west side of Boa Vista town, capital of Roraima. It is based in the principles of Educational Sociolinguistics (BORTONI-RICARDO, 2005) and in the theoretical and methodological postulates of the Social Discursive Interactionism (BRONCKART, 2009) because its object is the teacher's practice, centered in mediation of the textual production. From this perspective, the starting point of the mediation is the discussion about stylistic monitoring (BORTONI-RICARDO, op. cit) and its application in terms of development of discursive competence to the textual production in a context of action of the subject language that, in the theory mentioned above, means the domain of the language that allows this subject to produce several genders, according to the required situation. This focus requires a reorientation of the study object of the Native Language and a change in the relations that involve the teaching-learning (COROA, 2002) as well. Considering the teaching action from the perspective we assumed, we purposed a study of the conditions that involve the teacher's mediation to the promotion of this competence, launching a look over the macro context where the language action in classroom, that is, the academic politics and the academic formation that subsidize the teacher's work. Thus, an analysis of the micro context of the classroom, i.e. of the teaching practice and of the didactical material used by the teacher, is completed by the analysis of the macro context, considering the relations of complexity where the teaching knowledge is set.

Keywords: Ethnography. Discursive competence. Educational Sociolinguistics. Mediation of the teacher.

RESUMEM

Este trabajo presenta una etnografía colaborativa de la enseñanza de la Lengua Materna centrada en la mediación del docente para promover la competencia discursiva. El locus de la investigación es un aula del último año de la enseñanza secundaria de una escuela pública localizada al oeste del municipio de Boa Vista, capital de Roraima. Basándose en los parámetros de la Sociolingüística Educacional (BORTONI-RICARDO, 2005) y en postulados teóricos-metodológicos del Interaccionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2009), se tiene como objeto de estudio la práctica del docente. Este enfoque tiene como punto de partida la discusión sobre la supervisión estilística (BORTONI-RICARDO, op. cit) expandido en términos de desarrollo de la competencia discursiva. Tal razón debido a que la producción textual se sitúa en un contexto de acción del lenguaje del sujeto que, en la mencionada teoría, recibe el título de competencia discursiva, es decir, el dominio del sujeto en la lengua, que le permite producir diversos géneros durante los procesos interactivos. Este enfoque requiere una reorientación del objeto de la enseñanza de la lengua materna y también la modificación de las relaciones que involucran el proceso de enseñanza-aprendizaje (COROA, 2002). Teniendo en cuenta la acción docente en la perspectiva que asumimos, proponemos un estudio de las condiciones que implican la mediación del docente para la promoción de esta competencia, lanzando la mirada para el contexto macro en la que se encuentra la acción de la lengua en el aula, es decir, la política escolar y la educación para subsidiar la labor del profesor. Por lo tanto, el análisis del micro contexto del aula, es decir, la práctica del docente y del material de enseñanza utilizado por el profesor, se complementa con el análisis macro, teniendo en cuenta la complejidad de las relaciones en las que se sitúa el hacer docente.

Palabras clave: Etnografía. Competencia discursiva. Sociolingüística Educacional. Mediación del docente

LISTA DE FIGURAS

Figura 01. Representação do construto teórico assumido no trabalho _____	39
Figura 02. Avaliação 01 da professora _____	52
Figura 03. Avaliação do ENEM ano 2011 _____	53
Figura 04. Avaliação 02 da professora _____	59
Figura 05- Representação do trabalho do professor com o gênero (MACHADO, 2010) _____	88
Figura 06 Carta do Livro Didático _____	90
Figura 07- Texto 01 do Livro Didático _____	95
Figura 08- Texto 02 do Livro Didático _____	96
Figura 09- Texto 03 do Livro Didático _____	97
Figura 10- Texto 04 do Livro Didático _____	101
Figura 11- Texto 05 do Livro Didático _____	102
Figura 12- Texto 06 do Livro Didático _____	103
Figura 13- Texto 07 do Livro Didático _____	104
Figura 14- Exercício do Livro Didático _____	106
Figura 15- Texto 08 do Livro Didático _____	107
Figura 16- Quadro comparativo das orientações dadas pelos PCN e das teorias textuais _____	115
Figura 17- Caracterização da dissertação escolar como gênero discursivo _____	147
Figura 18- Texto utilizado pela professora _____	149
Figura 19. Texto de suporte à produção da dissertação _____	153

LISTA DE QUADROS

Quadro 01. Princípios da Sociolinguística Educacional_____	27
Quadro 02. Transcrição da resenha produzida pelo aluno _____	68
Quadro 03- Avaliação dos indicadores da competência discursiva no LD _____	110
Quadro 04: Quadro de apresentação dos objetivos e objetos de ensino da Língua Portuguesa_____	119
Quadro 05- Quadro de apresentação do plano bimestral da professora_____	120
Quadro 06. Plano de ação e acompanhamento pedagógico da escola_____	128
Quadro 07- Proposta provisória de agrupamento de gêneros baseado em Dolz e Scheneuwly (2010)_____	142
Quadro 08- Lista dos gêneros_____	147
Quadro 09- Indicadores para análise textual adaptado de Antunes_____	151
Quadro 10- Progressão temática_____	155
Quadro 11- Recursos coesivos do texto_____	158
Quadro 12- Transcrição da primeira versão do texto do aluno_____	157
Quadro 13- Transcrição da segunda versão do texto do aluno_____	157
Quadro 14. Comparação entre os textos do aluno_____	166
Quadro 15- Apresentação dos tipos de modalizações_____	172
Quadro 16- Proposta de mediação da competência discursiva_____	176

LISTA DE ABREVIACÕES

- A1, A2, A3 etc. – Alunos da sala pesquisada
- C1, C2, C3- Colaboradores do Grupo focal
- CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEE- Conselho Estadual de Educação
- ENEM- Exame Nacional do Ensino Médio
- ISD- Interacionismo Sociodiscursivo
- LD- Livro didático
- LDP- Livro didático de Português
- LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MEC- Ministério da Educação e Cultura
- PC- Professora colaboradora
- PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais
- PIBID- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação  Docência
- PNLEM- Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
- PPP- Projeto Político Pedagógico
- PQ- Pesquisadora
- SD- Sequência Didática
- TA- Todos os alunos
- LM- Língua Materna
- [...] Supressão de informação
- (...) Inaudível

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO_____	16
I. I. AS BASES DO ENSINO DA LÍNGUA MATERNA VOLTADO AO DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA DISCURSIVA DOS ALUNOS_____	22
1.1. A INTERAÇÃO COMO PONTO DE PARTIDA E DE CHEGADA PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETENCIA DISCURSIVA_____	23
1.2. O ENFOQUE DA MEDIAÇÃO DO PROFESSOR NOS ESTUDOS DA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL_____	25
1.3. OS ESTUDOS SOBRE OS GÊNEROS E O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA_____	29
1.3.1 O Interacionismo Sociodiscursivo como abordagem teórico-metodológica para o ensino voltado ao desenvolvimento da competência discursiva escrita_____	31
1.4. A EMERGÊNCIA DOS ESTUDOS SOBRE A COMPETÊNCIA DISCURSIVA _____	36
II. A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO E A INTERAÇÃO NA SALA DE AULA EM REPRESENTAÇÃO DO PROJETO DIDÁTICO DO PROFESSOR_____	42
2.1. AS PRÁTICAS DE ENSINO DA LÍNGUA MATERNA NA ESCOLA PESQUISADA _____	44
2.1.1. O foco do ensino na sala pesquisada_____	46
2.1.2. O tratamento dado ao texto na sala_____	55
2.2. A CONSTRUÇÃO DA INTERAÇÃO NA SALA DE AULA: ENTRE OBJETOS, OBJETIVOS, ESTRATÉGIAS DE ENSINO E PAPÉIS SOCIAIS__	71
2.2.1. O gerenciamento da interação e o estilo discursivo do professor_____	74
2.2.2. O ritmo acadêmico e o foco discursivo das aulas_____	80
2.3. O LUGAR DE ONDE OLHAMOS A INTERAÇÃO_____	84
2.4 AS DIFICULDADES DE INTERAÇÃO NA SALA DE AULA SOB O OLHAR DOS PROFESSORES _____	86

2.5 AS DEMANDAS PARA O TRABALHO COM O GÊNERO NA SALA DE AULA	87
III. A CONTRIBUIÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO À COMPETÊNCIA DISCURSIVA	89
3.1. A LEGITIMAÇÃO DA POLÍTICA ESCOLAR DO LIVRO DIDÁTICO NA ESCOLA PESQUISADA	90
3.2 A CONTRIBUIÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO À PROMOÇÃO DA COMPETÊNCIA DISCURSIVA DOS ALUNOS	92
3.2.1. A caracterização de gênero no Livro Didático	105
3.2.2. A proposta de interação sinalizada pelo livro didático	109
IV. POLÍTICA E PRÁTICA ESCOLAR: “ENTRE VALORES PROCLAMADOS E VALORES REAIS”	111
4.1. A DEMANDA EDUCACIONAL OFICIAL PARA A PROMOÇÃO DA COMPETÊNCIA DISCURSIVA	112
4.2. O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA: A PERSPECTIVA NORTEADORA DO ENSINO NA ESCOLA PESQUISADA	116
4.2.1. O fazer docente na sala de aula: de quais diretrizes falamos?	122
4.3. O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA: POLÍTICA DE ATUALIZAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS X GÊNERO DISCURSIVO DA BUROCRACIA ESCOLAR	128
V. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E O SUBSÍDIO À PROMOÇÃO DA COMPETÊNCIA DISCURSIVA	131
5.1. A FORMAÇÃO DISCURSIVA DO PROFESSOR: UMA EMERGÊNCIA NO CURSO DE LETRAS	131
5.2. A PROFESSORA COLABORADORA E SUA COMUNIDADE DISCURSIVA: UM SUBSÍDIO AO ENSINO DA COMPETÊNCIA DISCURSIVA?	134
VI. DISCUTINDO A TRAVESSIA: UMA PROPOSTA PARA O GRUPO FOCAL	139
6.1. O ENSINO DO GÊNERO: UM DESAFIO PROPOSTO	140
6.2 OS LIMITES DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA	148
6.3. AS POSSIBILIDADES DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA	162
6.3.1. A infraestrutura textual	163

6.3.2 Os mecanismos de textualização	165
6.3.3. Os mecanismos enunciativos	171
CONSIDERAÇÕES FINAIS	178
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA	183

INTRODUÇÃO

Os estudos da linguagem, especialmente aqueles voltados à compreensão de seus mecanismos de interação, têm representado ao campo pedagógico a possibilidade de melhoria da qualidade do ensino porque amplia a compreensão dos professores sobre o modo como o ser humano age por meio da linguagem a fim de alcançar os objetivos pretendidos no ato da interação. Tal perspectiva permitiu que o gênero se tornasse tema de constante discussão no ensino da língua materna, por ser visto como a via de inserção social dos alunos nas práticas sociodiscursivas.

As pesquisas sobre o gênero revelam que dentre os diversos benefícios ao ensino estão as possibilidades de abordagem de aspectos relacionados à exterioridade e à interioridade da língua manifestadas na produção do texto. Essa característica associada a um modo sistemático de conduzir o ensino permitiu a Dolz e Schneuwly (2010) denominarem o gênero como o megainstrumento do ensino.

Sob o olhar da Sociolinguística Educacional, onde situamos nosso trabalho, defender o ensino da Língua Materna pela via do gênero, como promotor do desenvolvimento da competência discursiva escrita dos alunos, significa pensar o monitoramento estilístico (BORTONI-RICARDO, 2005) voltado à ação de linguagem, implicada no trabalho do professor. Essa ação exige um planejamento sistemático na sala de aula, como um compromisso político-social que visa dar aos alunos maior possibilidade de interação com a linguagem, tendo como finalidade a inclusão nos diversos ambientes sociodiscursivos.

Nesse quadro das práticas discursivas, a Sociolinguística discute os benefícios de uma ação mediadora para promover a competência discursiva, isto é, “a competência de saber inserir-se em ambientes discursivos estabelecidos pelas instituições que compõem a vida social de uma comunidade linguística, manejando os diversos gêneros textuais [...] de acordo com a necessidade de interação social” (BALTAR, 2004, p.37).

Com esta proposição, defendemos uma mudança da tradição do ensino da gramática para a prática de linguagem, o que exige uma reorientação do objeto de ensino e das relações de ensino-aprendizagem (COROA, 2002), mas essa perspectiva envolve uma ação docente articulada a uma prática escolar que a subsidie, isto é, demanda condições socioculturais do exercício profissional do professor. Envolve, pois, “uma rede múltipla de relações sociais existentes em um determinado contexto sócio-histórico, inserido em um sistema de ensino educacional específico” (MACHADO, 2010, p. 92).

Assim, cientes de que a análise da prática pedagógica não pode ser dissociada da visão etnográfica e interpretativa do contexto em que se situa, em razão do caráter multifacético dessa atividade, nosso trabalho engloba o macro e micro contextos do ensino, visando a uma discussão acerca das condições do professor para fazer a mediação da aprendizagem com o gênero na sala de aula. Sabemos que a formação docente, com foco na abordagem discursiva, tem papel primordial na concretização de uma proposta interativa do ensino, porque por meio dela o docente adquire um instrumental capaz de realizar a mediação com a linguagem. Entretanto, a política escolar que sustenta o desenvolvimento de uma proposta de interação na sala de aula é igualmente necessária.

Nosso interesse é configurar uma etnografia sobre o ensino da Língua Materna (LM), no Ensino Médio, centrado na competência discursiva dos alunos. Para esse objetivo, selecionamos uma escola no Estado de Roraima, localizada em um bairro da periferia, na zona oeste da capital, pertencente ao quadro da rede estadual de ensino, considerada de médio porte, com 1.202 alunos, e que oferece apenas o Ensino Médio regular e a modalidade Educação de Jovens e Adultos, 3º segmento. Selecionamos também uma colaboradora da pesquisa com doze anos de experiência na docência do Ensino Médio, formada em Letras, com especialização em Literatura e ensino de Línguas e com interesse na formação continuada.

Nesse cenário de pesquisa, almejamos discutir as condições do ensino da Língua Materna focada na promoção da competência discursiva a partir de um olhar para o micro e macro contextos desse ensino. Partimos da seguinte **pergunta de pesquisa**: *como o ensino da língua Materna no Ensino Médio promove a competência discursiva dos alunos?* Visando ao alcance de respostas a essa pergunta, propomos como **objetivo geral** *analisar as condições do ensino da Língua Materna tendo como foco as ações da professora para promover a competência discursiva dos alunos*. Faremos essa análise a partir dos seguintes **objetivos específicos**: (i) conhecer as ações de interação didático-linguísticas na sala de aula que se convertem em estratégias para desenvolver a competência discursiva dos alunos; (ii) identificar os conhecimentos linguísticos postos em prática no Ensino Médio e o lugar que ocupa a competência discursiva nessa fase do ensino da Língua Materna; (iii) identificar a contribuição do material didático à promoção da competência discursiva; (iv) identificar fatores internos e externos favorecedores da interação na sala de aula, com vistas ao desenvolvimento da competência discursiva dos alunos (v) discutir os objetivos e os objetos do ensino da Língua Materna e as condições de mediação da competência discursiva na sala de aula, com um grupo de professores.

A partir dessas orientações, ancoramo-nos na seguinte pressuposição: o ensino da Língua Portuguesa deve possibilitar, por meio de situações de interação com a linguagem, o desenvolvimento de conhecimentos linguísticos e interacionais, de modo a promover a competência discursiva dos alunos. Desse modo, nossas **subserções** são as seguintes: (i) o ensino da Língua Materna voltada à promoção da competência discursiva escrita deve ter como foco os estudos da linguagem em interação social, cuja mediação pedagógica ocorre através de gêneros; (ii) o ensino da Língua Materna focado na promoção da competência discursiva dos alunos demanda um projeto didático de interação para permitir uma configuração mais interativa da relação ensino-aprendizagem; (iii) o material didático utilizado pelo professor deve ser favorecedor da promoção da competência discursiva; (iv) o trabalho de mediação pedagógica realizado pelo professor com vista à promoção da competência discursiva encontra guarida em uma ação articulada da escola e do trabalho do professor na sala de aula; (v) os professores têm dificuldades de ajudar os alunos, na promoção da competência discursiva porque não tiveram formação para atuar como mediadores da aprendizagem na direção da construção da competência discursiva dos alunos.

Orientada pelo viés metodológico da etnografia (ERICKSON, 1984/1992), em razão da característica multifacética do objeto da pesquisa, fizemos uma etnografia colaborativa ou pesquisa-ação (BARBIER, 2002) com o objetivo de não somente descrever o objeto de pesquisa e as relações circundantes, mas, sobretudo, “promover mudanças para melhor no ambiente pesquisado” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 71). Utilizamos como metodologia de coleta e geração de dados da pesquisa, gravações de aulas em áudio e vídeo, anotações de diário de campo, entrevistas com a professora colaboradora, análise documental e formação de um grupo focal. Essa metodologia atendeu a três atividades principais dos estudos etnográficos, isto é, a observação participante, a entrevista e a análise de materiais como técnica de triangulação de dados (ANGROSINO, 2009).

A pesquisa teve duração de oito meses e foi organizada em duas fases. A primeira correspondeu a nossa imersão no ambiente da sala de aula com a finalidade de reconhecimento das condições que suscitam a promoção da competência discursiva, decorrente do processo interativo na sala de aula, e também de identificação de fatores internos e externos favorecedores ou dificultadores da interação na sala de aula. Essa imersão possibilitou a microanálise (ERICKSON, 1992) dos eventos da interação e a observação de aspectos ancorados no pressuposto *do referencial tipológico para análise das atividades discursivas* (MATÊNCIO, 2001), e no postulado a respeito da *reorientação do ensino-aprendizagem na perspectiva dialógica* (COROA, 2002).

A observação participante permitiu a percepção de como os sujeitos interagentes da sala de aula agem em cumprimento a seus papéis sociais, além da observação das potencialidades e das dificuldades da colaboradora para realizar a mediação da competência discursiva. Essa fase orientou-nos ao estudo dos contextos viabilizadores da perspectiva de ensino na direção da competência discursiva escrita e indicou-nos a necessidade da fase seguinte, o grupo focal.

Esse grupo foi composto pela professora colaboradora da fase anterior, três professoras também da rede pública de ensino e atuantes no Ensino Médio, e doze (12) acadêmicos do Curso de Letras da Universidade Estadual de Roraima, atuante no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Visou à discussão de temas apresentados na observação participante e que necessitavam de mais exploração (BARBOUR, 2009), permitindo assim a discussão e o entendimento coletivo desses temas pelo grupo, em um processo de reconhecimento e ratificação das questões abordadas. Consideramos que o grupo focal teve papel importante no esclarecimento de situações de ensino emergentes no processo interacional da sala de aula da professora colaboradora,

A estratégia de utilização dessa metodologia deu-se ainda pelo caráter formativo dessa atividade, enquanto possibilidade de construção coletiva de conhecimentos e, sobretudo, pela motivação dos professores à construção de novas práticas. Atendeu ainda à exigência ética das pesquisas qualitativas, no que diz respeito às responsabilidades do pesquisador com o ambiente pesquisado. No âmbito dos estudos da Sociolinguística Educacional, corresponde ao atendimento do sexto princípio proposto por Bortoni-Ricardo (2005), isto é, refere-se à contribuição das pesquisas linguísticas na capacidade de produzir o empoderamento do sujeito por tornar-se instrumento de autorreflexão e análise crítica das ações de linguagem produzidas pelos sujeitos.

As categorias analíticas da pesquisa foram construídas em atendimento às áreas que a subsidiam, a saber:

a) A Sociolinguística Educacional abriga a compreensão do ensino focado nos papéis sociais dos sujeitos e nos contextos que demandam o ensino, com vistas à inserção do aluno nas práticas sociodiscursivas;

b) a Sociolinguística Interacional oferece um instrumental teórico metodológico capaz de revelar o processo interacional ocorrido na sala de aula;

c) O Interacionismo Sociodiscursivo fornece a teoria do texto subsidiando a compreensão da competência discursiva e as categorias para a sua análise.

Essas áreas forneceram o instrumental teórico-metodológico para a análise: a) das condições da interação (MARCUSCHI, 2002; RECH, 1996; VEIGA, 2011; COX e ASSIS-PETERSON, 2003); b) da mediação pedagógica e do projeto didático de interação do professor (MATÊNCIO, 2001; CAZDEN, 1991; COROA, 2002, e DOLZ E SCHNEWLY 2010); c) e da competência discursiva (BRONCKART, 2009; BALTAR, 2006).

A apresentação dos dados relativos à interação é feita por meio de fragmentos de protocolos (CAVALCANTI, 1989; TOMITCH, 2008; BORTONI-RICARDO, 2010, 2012) e por categorias analíticas (FRANCO, 2008).

Entendemos ser relevante a discussão proposta porque ela coloca no centro da questão o ensino do e com o gênero que, por um lado apresenta-se como o mecanismo humano de agir por meio da linguagem, e, por outro lado, é preconizado nas diretrizes nacionais do ensino, mas apresenta-se como dificuldade no ensino da Língua Materna, em alguns contextos, como o desta pesquisa.

Para dar conta dessa discussão, esta tese tem a seguinte organização:

O primeiro capítulo denominado, *As bases do ensino da língua materna voltado ao desenvolvimento da competência discursiva*, situa a pesquisa no quadro teórico da sociolinguística educacional e na relação estabelecida com outras áreas que a subsidiam. Nesse capítulo, apresentamos as razões pelas quais assumimos os postulados do interacionismo sociodiscursivo e em que medida ele amplia as orientações didático-metodológicas da Sociolinguística Educacional.

O capítulo dois, denominado *A organização do ensino e a materialização do projeto didático do professor*, apresenta os objetos da prática de ensino na escola pesquisada e os desafios a serem superados para o alcance da promoção da competência discursiva dos alunos. Destaca a importância da ação do professor voltada a uma perspectiva interacionista que viabiliza a aprendizagem pela mediação docente, em cumprimento aos papéis sociais desempenhados por alunos e professores na sala de aula. Discutimos, nesse momento, a ação de linguagem da professora colaboradora, pelos objetos do ensino da língua materna assumidos por ela, na sala de aula.

Em complementação do olhar lançado ao micro contexto do ensino, o terceiro capítulo, *A contribuição do livro didático (LD) à competência discursiva*, tem o propósito de fazer uma análise do subsídio dado por esse material à prática docente centrada na promoção da competência discursiva escrita do aluno. Considera o papel que o LD cumpre tanto na dimensão macro do ensino, enquanto parte da política educacional, quanto na dimensão micro do ensino, quando ajuda na composição do cenário da aula.

Essa abordagem amplia-se no capítulo quatro, cujo título é *Política e prática escolar: entre valores proclamados e valores reais*. Nele apresentamos o contexto que suscita a promoção da competência discursiva, situando a discussão na dimensão do macro do ensino e fazendo uma articulação entre as diretrizes de ensino e a prática de sala de aula, em ação analítica do dito e do feito, bem como das implicações dessa articulação na promoção da competência discursiva dos alunos. Destacamos a pertinência de assumir o enfoque da competência discursiva para o ensino da Língua Materna considerando a prerrogativa legal do ensino, em consonância aos estudos contemporâneos da linguagem, mas destacamos também a necessidade de desenvolvimento de uma política educacional, na esfera local do ensino, que sustente a promoção da competência discursiva no trabalho do professor.

Ainda na mesma dimensão, o quinto capítulo, cuja denominação é *A formação do professor e o subsídio à promoção da competência discursiva*, discute a relevância da formação atualizada com os avanços dos estudos da linguagem, visando à preparação do professor para atender as exigências do ensino na atualidade.

O último capítulo, *Discutindo a travessia: uma proposta para o grupo focal*, apresenta os resultados do trabalho proposto em um grupo focal, no qual discutimos sob a ótica coletiva, os desafios e as possibilidades da mediação do professor e a inserção dos alunos nas práticas sociodiscursivas.

Com essa proposição, desejamos tornar este trabalho um instrumento de reflexão sobre o ensino e, especialmente, um mecanismo para suscitar discussões que possam contribuir à formação de políticas para o ensino da língua materna, especialmente no cenário geográfico da pesquisa.

I. AS BASES DO ENSINO DA LÍNGUA MATERNA VOLTADO AO DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA DISCURSIVA DOS ALUNOS

Introdução

O objetivo deste capítulo é apresentar o quadro teórico-metodológico desta pesquisa situado nos estudos da Sociolinguística Educacional, área voltada às questões de ensino e aprendizagem da língua materna e seus reflexos sociais. Assumindo esse mesmo compromisso, situamos o ensino da língua materna no contexto histórico das exigências sociais da atualidade e nos estudos da linguagem voltados às práticas sociais de letramentos.

Nesse contexto, o ensino brasileiro orientado pelos PCN está ancorado nos estudos da linguagem desenvolvidos por Bakhtin (1979), oficializando uma concepção de ensino na perspectiva interacionista pautada no estudo do gênero como portador da língua em uso e das condições interacionais em que esta é produzida, advogando assim um ensino que possa ampliar as capacidades dos alunos de interagir por meio da linguagem.

O ensino da língua nessa perspectiva vai além da memorização de normas gramaticais ou da metalinguagem, exige uma ação docente capaz de propiciar condições para que o aluno possa “ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho” (PCN+, 2002, p.55). Com essa orientação, os PCN fazem a defesa de uma mediação na qual “as práticas letradas e cidadãs podem ser favorecidas por meio do uso e da compreensão de discursos situados” (ROJO, 2008, p 100).

Partindo desse ponto, este trabalho volta-se para o estudo da competência discursiva pelo fato de considerar o gênero como foco da mediação do professor para o desenvolvimento da escrita do aluno. Faz assim uma incursão na teoria do Interacionismo Sociodiscursivo de Bronckart (2009), de Dolz e Schneuwly (2010) para tratar da competência discursiva, enquanto ação produtiva do sujeito, na produção textual escrita. Essa perspectiva conceitual e teórica permite a inclusão da dimensão discursiva na mediação do professor porque possibilita a um só tempo “o tratamento da forma (das escolhas linguísticas), do estilo do texto e do diálogo que ele estabelece entre linguagens e vozes na construção dos sentidos situados ou contextualizados” (ROJO, 2008, p. 92).

De modo particular, este trabalho considera os princípios propostos por Bortoni-Ricardo (2005) com vistas a orientar uma ação mais efetiva do ensino. Referimo-nos especialmente àqueles que tratam da sistematização do trabalho do professor, isto é, ao planejamento da ação linguística na sala de aula, com a finalidade de possibilitar aos alunos a aquisição de estilos formais monitorados, voltando a atenção ao uso da língua adequado ao contexto discursivo.

Como abordagem teórico-metodológica, assumimos um construto teórico no qual a mediação do professor, voltada ao monitoramento estilístico, resulta na competência discursiva do aluno. Isto significa um entrelaçamento entre a Sociolinguística Educacional que tem o ensino da língua materna como o cerne de seus estudos e o Interacionismo Sociodiscursivo que subsidia a compreensão e a análise da competência discursiva escrita.

1.1. A INTERAÇÃO COMO PONTO DE PARTIDA E DE CHEGADA PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA DISCURSIVA

A linguagem como mecanismo de participação social é o ponto de partida para os estudos interacionais. O pressuposto da psicologia vigotskiana de que a relação do homem com o mundo é uma relação mediada se expandiu a várias áreas em uma perspectiva interdisciplinar e tem se apresentado como uma riqueza teórica por permitir a conjunção de olhares para entender determinado objeto.

Na área da Sociolinguística Interacional, as investigações sobre a interação centram-se no estudo da linguagem a partir do contexto em que os sujeitos estão inseridos, sendo esse contexto determinante para a ação dos sujeitos, pois é na relação com o outro que ele se constrói. Nessa área, Jonh Gumperz é o principal representante. Sua teoria, de base sociológica, considera o sujeito uma construção social e mais especificamente interativa, e a língua um dos meios simbólicos para a interação social. (GUMPERZ, 1982).

O foco dos estudos dessa área incide na situação comunicativa dos interagentes e dos enunciados produzidos em razão dos papéis sociais desempenhados pelos sujeitos da interação. Nesse campo de estudo, os trabalhos sobre a interação em contextos institucionais como o da sala de aula destacam o papel do professor na promoção da aprendizagem dos alunos e as estratégias utilizadas para a obtenção de um ensino mais produtivo. Assim, a Sociolinguística Interacional torna-se uma perspectiva que ajuda a orientar as práticas em sala

de aula, não apenas no que tange a natureza das interações que ocorrem em sala de aula, mas também para se repensar a forma como os interagentes agem com o fim de aprender e ensinar.

No que tange a orientação teórica para o ensino da língua materna, procuraremos abandonar a perspectiva comunicativa em favor da interacionista. Nela, encontram-se os estudos desenvolvidos por Bronckart (2006, 2009). O interacionismo sociodiscursivo de Bronckart ancora-se no postulado de Vygotsky (1998), de que o sujeito age sobre a realidade e interage com ela, construindo seus conhecimentos a partir das relações inter e intrapessoais internalizando conhecimentos, papéis e funções sociais, e na defesa de Bakhtin (1988) de que a linguagem é essencialmente ideológica e ocorre na interação socioverbal.

A interação nessa abordagem é o ponto-chave, uma vez que as práticas de linguagem situada são resultados das interações sociais. A tese central do ISD é que a ação de linguagem constitui o resultado da apropriação, pelo homem, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem. A partir desses postulados, Bronckart (2009, p. 99) defende a linguagem como produto da interação humana, que ocorre “no nível sociológico, como uma porção da atividade de linguagem do grupo”, e no nível psicológico, “como o conhecimento, disponível no organismo ativo, das diferentes facetas da sua própria responsabilidade na intervenção verbal”, para representações dos parâmetros do contexto de produção e do conteúdo temático a ser comunicado na interação verbal. Essa concepção de linguagem considera a construção dos discursos sociais enquanto instrumento de ação de uma sociedade e, portanto, mecanismo social para atender aos mais diversos propósitos dos sujeitos a depender da sua necessidade discursiva, reconhecendo assim as relações entre ações humanas e ações de linguagem.

O Interacionismo Sociodiscursivo de Bronckart (2009) centra-se nas condições externas de produção dos textos, abandonando a noção de tipo de texto e assumindo a de gênero de texto e de tipo de discurso, ao mesmo tempo em que define os gêneros como formas comunicativas “ [...], que serão postos em correspondência com as unidades psicológicas que são as ações de linguagem” (BRONCKART, 2009, p.15). Desta forma, o processo de semiotização é descrito como “organizado nos mundos objetivo, social e subjetivo¹, os quais definem o contexto específico do agir de linguagem”. Nessa proposição, segundo Baltar (2007) “a noção de texto da qual se utiliza o ISD se assemelha à noção bakhtiniana de enunciado/texto/discurso; ou seja, trata-se da unidade comunicativa verbal,

¹ Bronckart assume os postulados de Habermas (1997) sobre o agir comunicativo, isto é, a atividade humana mediada por interações verbais ligadas às representações dos três mundos: o mundo objetivo, o mundo subjetivo e o mundo social

oral ou escrita, gerada por uma ação de linguagem (...) que os indivíduos utilizam para interagir uns com os outros” (BALTAR, 2007, p. 147)

No campo da didática do ensino, a ênfase recai no estudo das relações entre linguagem e atividade na perspectiva das interações da sala de aula. Na concepção citada, a relação ensino-aprendizagem está constituída nos pressupostos da psicologia vigostkiana, sendo a ação do professor centrada na mediação da escrita como ação promotora do desenvolvimento do aluno. Esse trabalho pedagógico visa possibilitar ao aluno o contato com diversos contextos de uso da linguagem, para que este aprenda a adequá-la às diversas situações vividas em seu cotidiano.

Nesse entendimento, as práticas sociais de uso da linguagem se tornarão as práticas discursivas que chegarão à escola por meio do gênero, sendo este o objeto primordial do ensino, quando se trata do desenvolvimento da competência discursiva na escrita. A competência discursiva possibilita ao sujeito transitar de uma instituição a outra, de uma esfera a outra; participar ativamente das práticas sociais específicas de cada instituição e pensar em possibilidades de mudanças nessas práticas. Por isso, estudar a linguagem na sala de aula é estudar as ações humanas que estão e são feitas na e pela linguagem através dos diversos discursos que perpassam as atividades do nosso cotidiano. É nesse caso que a mediação do professor na produção escrita do aluno promove a competência discursiva.

1.2. O ENFOQUE DA MEDIAÇÃO DO PROFESSOR NOS ESTUDOS DA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL

A discussão sobre o ensino da língua materna está nos primórdios da sociolinguística. Essa área interdisciplinar, surgida no seio da antropologia cultural, da sociologia e da linguística, tem se dedicado a fornecer um instrumental teórico e metodológico para subsidiar o ensino da língua materna.

Os estudos desenvolvidos pelos sociolinguistas revelam que os pesquisadores dessa área, ao longo de suas trajetórias de pesquisa, assumiram duas perspectivas de trabalho: a etnografia da comunicação e a dialetologia. Em ambas as vertentes, os trabalhos produzidos foram esteios importantes à compreensão da língua no contexto sociocultural. Mas é a primeira que se tem voltado mais especificamente para as questões educacionais, considerando a sua proposição de ser uma teoria da aprendizagem baseada na interação verbal

em sala de aula e de utilizar-se de uma metodologia essencialmente qualitativa e interpretativista.

Os estudos etnográficos foram importantes subsídios para o ensino da língua padrão nas escolas. Dentre eles destacamos aqueles voltados à pedagogia bidialetal, de grande repercussão mundial porque, segundo Bortoni-Ricardo (2005) “produziu análises contrastivas de dialetos e propostas de aplicação dos conhecimentos ali auferidos na solução de problemas educacionais, principalmente na implementação de uma educação bidialetal, que se iniciaria com material redigido no dialeto.” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 116)

Essa mesma autora contribuiu com essa área ao pesquisar o Currículo Bidialetal de Língua Portuguesa para o 1º grau, buscando “a identificação dos motivos para a incongruência entre a cultura da escola e a cultura das crianças de periferia, de favelas, de zona rural e de filhos de pais iletrados no intuito de entender como ocorre essa incongruência.” De acordo com a autora, o trabalho visou à elaboração de uma proposta para dar “subsídios para o ensino fundamental que promovessem o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, habilitando-os a desempenhar, com segurança e fluência, tarefas comunicativas complexas, nas modalidades oral e escrita da língua.” (2005, p. 124)

A pesquisa citada representa um dos muitos esforços para dar contribuições ao ensino de língua materna. Nessa mesma direção outros especialistas no cenário nacional e internacional têm refletido sobre o papel do professor de Língua Materna na promoção da aprendizagem do aluno procurando mostrar a realidade linguística e interacional da sala de aula, com a finalidade de contribuir para melhorar a qualidade do ensino.

No que concerne ao desenvolvido de propostas para a abordagem do ensino da língua materna, citamos também outra importante contribuição de Bortoni-Ricardo (2005, p. 130-133) na proposição dos seis princípios para guiar as ações da Sociolinguística Educacional, com o objetivo de tornar mais eficaz o ensino da norma padrão nas escolas brasileiras. A seguir.

Quadro 01. Princípios da Sociolinguística Educacional

Primeiro Princípio	Atribui à escola a importância de considerar um planejamento da ação linguística na sala de aula, com a finalidade de possibilitar aos alunos a aquisição de estilos formais monitorados, de modo a incorporar recursos comunicativos ao repertório linguístico quando a situação comunicativa assim o exigir.
Segundo Princípio	Assenta-se na compreensão, pelo professor, do caráter sociossimbólico das regras variáveis da língua. Essa compreensão rejeita a visão do preconceito linguístico e permite a análise da ação linguística situada em um contexto sociolinguístico do falante, ao tempo em que reconhece a valoração social de determinadas estruturas linguísticas.
Terceiro Princípio	Refere-se à compreensão da mediação do professor focado em uma pedagogia culturalmente sensível, capaz de acolher a variante estigmatizada socialmente produzida pelo aluno, como o resultado de sua inserção em determinada comunidade linguística, mas também reconhece a importância de uma ação efetiva do professor na promoção de oportunidades de uso da variante de prestígio, como resultado da aprendizagem escolar.
Quarto Princípio	Considera a necessidade de percepção do sujeito sobre a adequação das escolhas linguísticas em razão do contexto em que são produzidas. A ação de monitoramento da língua deve ocorrer quando se tratar de eventos que exijam o seu uso formal, assim o erro de português passa a ter outro sentido na assunção de uma prática de linguagem monitorada, em situações de formalidade de uso da língua, e não monitorada, nas cotidianas informais.
Quinto Princípio	Postula que a variação não pode ser dissociada da análise etnográfica e interpretativa do uso da variação, considerando que a língua é produzida em contextos de interação e que, portanto, qualquer análise a esse respeito deve considerar os significados que as escolhas linguísticas produzidas adquirem no contexto.
Sexto Princípio	Refere-se à contribuição das pesquisas linguísticas na capacidade de produzir o empoderamento do sujeito. Considera que as pesquisas transpostas didaticamente para a sala de aula tornam-se instrumentos de autorreflexão e análise crítica das ações de linguagem produzidas pelos sujeitos. Elas devem possibilitar a professores e alunos uma conscientização crítica sobre a variação e a desigualdade social que ela produz.

Esses princípios estão voltados à adequação do uso da língua e à mediação do professor para ampliar o conhecimento linguístico do aluno visando a sua melhor inserção social. Neles, a autora defende a importância de o professor compreender o caráter sociossimbólico das escolhas linguísticas, em determinados contextos de uso da língua. Essa discussão visa a orientar o professor a também orientar os alunos na escolha das variantes

linguísticas de maior prestígio social, pelo fato de que essas escolhas podem determinar a inclusão ou a exclusão dos sujeitos em determinados grupos sociais.

Entendemos que eles são basilares à compreensão do ensino da língua materna no que tange à orientação para o uso da língua em razão do contexto de fala. Entretanto, vemos a necessidade de considerar a mediação do professor além dessa perspectiva, voltada ao trabalho com a produção de textos escritos na escola, porque consideramos relevante promover uma discussão sobre a importância da mediação do professor voltada à inclusão dos alunos nas práticas sociodiscursivas. Assim, em reconhecimento da importância dos estudos do gênero e da mediação do professor na produção textual do aluno, visando a sua melhor inserção social nas práticas letradas, a Sociolinguística Educacional amplia a discussão a respeito do monitoramento estilístico, fazendo uma incursão na dimensão discursiva do texto, ancorando-se no Interacionismo Sociodiscursivo de Bronckart (1999), que subsidia a compreensão da competência discursiva e fornece as categorias para a sua análise.

A mediação pedagógica centrada na promoção da competência discursiva atende ao princípio de monitoramento estilístico, isto é, “os processos cognitivos de atenção e planejamento conferidos pelo falante à sua interação” (BORTONI-RICARDO, 2005, p.41).

A monitoração estilística representa um dos três continua propostos por Bortoni-Ricardo como metodologia para análise da fala brasileira. Monitorar a fala significa dar atenção ao ato de produção verbal de acordo com o contexto em que é produzido. O monitoramento, no caso da escrita, deve ocorrer diante de uma situação de produção discursiva cujo contexto demanda conhecimento sociodiscursivo em razão da posição social dos interlocutores, mediante o uso de uma linguagem adequada ao contexto de produção do texto.

Nessa direção, a ação do professor precisa estar ancorada na compreensão sob dois aspectos. O primeiro reside no entendimento do gênero como o objeto geral do ensino da língua materna, em razão de ser ele o modo de agir por meio da linguagem, para a obtenção dos propósitos interativos dos sujeitos, e o segundo assenta-se na compreensão do papel do professor na mediação da produção discursiva do aluno.

Assim, falaremos da mediação do professor envolvendo sujeitos e objetos da relação ensino-aprendizagem, enquanto componentes do quadro interativo da sala de aula, isto é, da interação professor-aluno, aluno-aluno e professor-aluno e material didático.

1.3. OS ESTUDOS SOBRE OS GÊNEROS E O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA

Os estudos sobre os gêneros remontam à época aristotélica, momento em que eles são agrupados a partir de suas características comuns. Mas no âmbito dos estudos linguísticos, Bakhtin é a grande referência, com sua célebre obra *A estética da criação verbal* (1979). Bakhtin e o Círculo trouxeram contribuições fundamentais aos estudos da língua e da linguagem situada em contextos de práticas enunciativas. Seus postulados sobre a linguagem estabeleceram um marco na linguística moderna, por mostrarem uma nova perspectiva de estudo da língua na observação da prática enunciativa que se dá pela interação de dois ou mais indivíduos.

A linguagem como produto dessa interação humana faz-se presente no modo como os sujeitos interagem socialmente considerando certo modelo social. Nesse sentido, os gêneros são, segundo Bakhtin (1979) “tipos relativamente estáveis de enunciados elaborados nas diferentes esferas sociais de utilização da língua que refletem as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas”. Para o autor “ cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados” que são resultantes de “ uma memória discursiva, acionada pelo sujeito para formular seu discurso, segundo as práticas sociais existentes”. (BAKHTIN, 1979, p. 279-280)

Esses enunciados se organizam, segundo Bakhtin, de duas maneiras, recebendo a denominação de gêneros primários e secundários, isto é, em circunstâncias de uso da língua “ voltada a uma comunicação verbal mais espontânea e em momentos de comunicação cultural mais complexa e relativamente mais evoluída, voltadas às práticas artísticas, científicas e sociopolíticas” (p.281). Nesse contexto, a língua, para Bakhtin, é vista como uma prática material e sempre constituída na interação social, sendo a palavra resultante não apenas de processos físicos, mas também fisiológicos e psicológicos e, sobretudo, inseridos nos interstícios das relações sociais.

A partir da nova visão de língua e de linguagem dada por Bakhtin, os estudos do gênero, segundo Rojo (2008, p, 95), promoveram no seu percurso histórico sucessivos deslocamentos. Os gêneros literários se expandem para os gêneros linguísticos e para os gêneros discursivos e, destes, deslocaram-se para o domínio didático.

Cabe destacar que esses deslocamentos de áreas e de abordagem teórica produziram nomenclaturas diferentes como gêneros discursivos para Bakhtin, gêneros textuais para Bazerman e Marcuschi e gêneros de textos para Bronkard. Mas, assim como Marcuschi

(2008), vamos adotar a posição de que todas essas nomenclaturas serão utilizadas com o mesmo valor, que, neste trabalho, assume o valor de forma de interação por meio da linguagem.

A partir dessa compreensão são diversos os estudos que defendem o gênero como o objeto central do ensino da língua materna. Eles têm revelado que, do ponto de vista da preparação do aluno para inserção nas diversas esferas discursivas sociais, o ensino do e com o gênero representa uma aprendizagem mais coerente com as práticas sociais. Saber que os textos produzidos atendem a determinados objetivos e que os recursos linguísticos e interacionais viabilizam a construção dos discursos de cada grupo ou esfera da sociedade é fundamental para que o aluno compreenda as relações sociais que se dão por meio da linguagem. Esse recurso o ajuda entender o funcionamento da linguagem na complexidade das relações sociais em que a língua se insere.

Do ponto de vista metodológico, em muito do que é possível fazer quando se assume o ensino por meio dos gêneros está o caráter da dinamicidade e pluralidade de foco que poderá ser dado à linguagem na sala de aula. Sob o aspecto da inserção social, o ensino do e com o gênero favorece não somente a exigência imediata de domínio da escrita, cuja ênfase recai no desempenho nos textos escolares, mas, sobretudo à compreensão e atuação social da e com a linguagem.

Como síntese dessa discussão, apresentamos os argumentos expostos por Barbosa (2000, p.158), para quem o ensino de gênero permite:

1. a possibilidade de integrar a prática da leitura, da escrita e da análise linguística, comumente estanques nos currículos da escola básica;
2. a concretização de um ideal de formação com vistas ao exercício pleno da cidadania, uma vez que se utiliza de textos de efetiva circulação social e de diferentes esferas e práticas sociais.
3. a concretização de uma perspectiva enunciativa para as aulas de Língua Portuguesa, uma perspectiva que leve em conta o conhecimento situado, a linguagem efetivamente em uso, o trabalho com textos e práticas didáticas plurais e multimodais;
4. a abordagem tanto de noções discursivas quanto das noções eminentemente estruturais ou linguísticas/enunciativas, todas elas necessárias para o letramento do sujeito e para a correta compreensão do próprio gênero;
5. o subsídio para (re)pensarmos novas formas de organização curricular.

Uma proposta de ensino com foco no desenvolvimento da competência discursiva dos alunos ultrapassa o domínio gramatical, como vimos nas explicações acima. Abrange, pois, a língua em seu caráter de interioridade e exterioridade e a ação humana que se faz pelo uso da linguagem.

1.3.1. O Interacionismo Sociodiscursivo como abordagem teórico-metodológica para o ensino voltado ao desenvolvimento da competência discursiva escrita

Ao assumirmos o trabalho de mediação do professor com a linguagem, por meio do gênero, estamos considerando que ele necessita ser ancorado em fundamentos que sustentem o pensar e o agir por meio da linguagem. Nesse caso, o trabalho com a Língua Materna, com foco no desenvolvimento da competência discursiva dos alunos, implica um ensino pela via da interação dos sujeitos com a prática de linguagem situada.

Recorremos a Coroa (2002) para tratar das implicações teóricas e práticas para o professor, quando assume a interação como o caminho para o ensino da língua. Para a autora, esse caminho implica duas mudanças de foco do trabalho docente. A primeira mudança é a ação de “priorizar o texto como unidade de ensino, além de reorientar os objetos (ou conteúdos) de trabalho,” e a segunda requer recolocar “sob novo foco as relações de ensino-aprendizagem”, que não poderão ocorrer senão em uma “relação dialógica” para que professor e alunos possam “sistematizar o que há de sistematizável sem perder a liberdade para o que há de criativo e inovável na linguagem.” (COROA, 2002, p. 4)

Assim, para tratar das dimensões teórica e prática desse fazer, reportamos-nos ao Interacionismo Sociodiscursivo, uma corrente teórica dos estudos sobre a linguagem delineada a partir da década de 1980, sob a orientação de Jean-Paul Bronckart. Esse autor voltou-se para um amplo programa de pesquisa, orientado por princípios fundadores do interacionismo social, corrente teórica dos estudos das ciências sociais (BRONCKART, 2006, p.9) que defende as práticas de linguagem situadas, como os instrumentos maiores do desenvolvimento humano.

Amparados nessa corrente, Bronckart procura estudar os efeitos das práticas de linguagem sobre o desenvolvimento humano por compreender que “as ações humanas devem ser tratadas em suas dimensões sociais e discursivas constitutivas” (BRONCKART, 2009, p. 151), assim seus estudos têm como foco “o funcionamento dos textos/discursos sobre o

processo de sua produção, bem como as diferentes capacidades que se desenvolvem no ensino/aprendizagem formal dos gêneros e dos diferentes níveis de textualidade”, voltando-se à “análise das condições práticas de linguagem, procurando entender as relações entre o domínio da linguagem e o agir humano “ (GUIMARÃES, 2007, p. 203).

No campo pedagógico essa corrente teórica projeta-se como

Uma teoria social do ensino-aprendizagem que enfoca as influências sociais a que os alunos estão submetidos, ao mesmo tempo em que leva em conta as características do lugar social no qual as aprendizagens se realizam: a escola. Ela leva em consideração as necessidades e as finalidades que fazem com que os diferentes participantes busquem uma forma de interação na qual os modelos retidos dependem de sua valorização social. Ela analisa as intervenções intencionais dos professores em função de um projeto distinto da esfera cotidiana de experiência do aluno, e estuda não só os ajustes retrospectivos para assegurar a continuidade das aprendizagens, mas, sobretudo, o efeito dos ajustes prospectivos, em função do modelo buscado, das novidades introduzidas e do pré-enquadre proposto. As antecipações predispõem a uma atenção seletiva que consiste em trazer certos componentes do modelo buscado e ignorar outros. As interações são reguladas pelos professores, que são responsáveis por ajudar o aluno a assimilar as novidades (DOLZ E SCHNEUWLY, 2010, p.40-41).

Essa proposta centra o processo de ensino-aprendizagem em dois termos-chave: a linguagem e a mediação do professor. Como instrumento de mediação das práticas sociais, a linguagem tem no gênero o modo de ser representada, característica que na dimensão pedagógica, o transforma em megainstrumento de ensino por permitir uma multiplicidade de olhares à ação de linguagem presente no texto.

No campo pedagógico, muitos vislumbres emergiram com essa abordagem. Dolz e Schneuwly (2010, p.40), inspirados pelos estudos bakhtinianos, propuseram uma sistematização do ensino por meio dos gêneros. Ancorado em um interacionismo instrumental, isto é, uma posição que foca “as relações ensino aprendizagem sobre os diferentes instrumentos que podem ser construídos para permitir a transformação dos comportamentos”, os autores propõem um ensino da língua materna para instrumentalizar o aluno para que ele possa “descobrir as determinações sociais das situações de comunicação assim como o valor das unidades linguísticas no quadro de seu uso efetivo” pela intervenção sistemática do professor.

Essa intervenção ocorre por meio de um modelo didático de ensino denominado sequência didática, que atende à finalidade do agir pedagógico, pautado por princípios que sistematizam a ação do professor, isto é, a *legitimidade* do ensino, a *pertinência* e a

solidificação dos saberes escolares na sua relação com o contexto sociodiscursivo dos alunos. (DOLZ e SCHNEUWLY, 2010, p. 27).

Nesse encaminhamento metodológico, a produção do texto é respaldada em Bronckart que visando ao estudo de organização dos textos e dos discursos, propõe um modelo de produção discursiva cuja *arquitetura textual* é denominada de *folhado textual* porque, nessa compreensão, o texto possui três *camadas superpostas*, definidas como *infraestrutura geral de um texto*, *mecanismos de textualização* e *mecanismos de enunciação* (2009, p.93). Essa estrutura é considerada um modelo metodológico de compreender a complexa organização textual e representa também o caráter hierárquico de qualquer organização textual. Essa abordagem suscitou a ideia da competência discursiva para designar o domínio da produção textual considerando o lugar social dessa produção e a finalidade a que se destina.

O *modelo de produção discursiva* Bronckart procura explicar como as operações de produção textual realizadas por um agente podem mostrar a frequência ou ausência de determinados elementos linguísticos na constituição dos textos. Nesse modelo, o autor tece uma configuração onde os textos são compreendidos como *formas comunicativas que são postas em correspondência com as unidades psicológicas*, que são as ações de linguagem e *traduzem a criação dos mundos discursivos, cuja representação dá-se por meio dos tipos de discurso* (narração, relato, discurso interativo, discurso teórico, conforme suas relações de oposição entre implicação e autonomia). Esses tipos de discurso são considerados *formas linguísticas que entram na composição dos gêneros*, articulados nos textos por mecanismos de textualização e por mecanismos enunciativos. (BRONCKART, 2009, p. 91-93)

Bronckart defende que, ao deparar com uma dada situação de linguagem, o agente produtor do texto realiza uma série de operações psicológicas relativas à mobilização de algumas das suas representações a respeito dos mundos (físico, social e subjetivo), em resposta ao *contexto de produção* textual e ao *conteúdo temático*. O modelo proposto procura demonstrar que a produção de texto é realizada considerando: a) os lugares da produção do discurso; b) as condições de sua realização; c) as estratégias eficazes na produção do discurso. (BRONCKART, op. cit)

Para esse autor, o agente precisa considerar, no momento da produção do texto, três quadros que subsidiarão a produção discursiva. No quadro contextual, o sujeito precisa observar a situação de ação de linguagem em que ele está inserido, o contexto de produção e o conteúdo temático do texto que ele quer produzir. Essa compreensão lhe permitirá tomar um conjunto de decisões, tais como o gênero adequado à situação de comunicação e a noção de

intertexto, que diz respeito aos produtos das interações sociais por meio da linguagem. O agente deverá fazer a opção por um determinado gênero disponível no *intertexto*, segundo as experiências sociais acumuladas através de ações de linguagem verbal, e, em um quadro *cotextual*, deverá articular o plano geral do texto.

Para a análise textual, o autor propõe que observemos primeiro as ações semiotizadas (ações de linguagem) na sua relação com o mundo social e com a intertextualidade, depois a arquitetura interna dos textos e o papel que os elementos da linguagem desempenham no texto.

O papel do professor é fazer a mediação da linguagem na produção textual, seja ela oral ou escrita, para que o aluno construa as diversas capacidades - adaptação de sua produção às características do contexto e do referente, (capacidade de ação); mobilização dos modelos discursivos (capacidades discursivas); do domínio das operações psicolinguísticas e das unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas).

Visando à construção dessas capacidades, a mediação do professor precisa centrar-se em três princípios do trabalho didático: *1.o princípio da legitimidade*, que se refere aos saberes teóricos elaborados por especialistas; *2.o princípio da pertinência*, que trata das capacidades a serem adquiridas pelos alunos, das finalidades e dos objetivos da escola e dos processos de ensino-aprendizagem; *3.o princípio de solidificação*, que significa tornar coerentes os saberes em função dos objetivos visados. Segundo Dolz e Schneuwly, (2010, p.70), tais princípios devem ser aplicados concomitantemente, com o objetivo prático de orientar a intervenção do professor.

No tocante à proposta de ensino de gênero, os autores defendem a organização didática de um programa por meio de agrupamentos de gêneros, conduzido em forma de progressão e ensinado através de uma sistematização metodológica, denominada *sequência didática*. Os agrupamentos devem atender a três critérios, descritos a seguir:

1. Correspondam às grandes finalidades sociais atribuídas ao ensino, cobrindo os domínios essenciais de comunicação escrita e oral em nossa sociedade;
2. Retomem, de forma flexível, certas distinções tipológicas, da maneira como já funcionam em vários manuais, planejamentos e currículos,
3. Sejam relativamente homogêneos quanto às capacidades de linguagem implicadas no domínio dos gêneros agrupados (DOLZ e SCHNEUWLY, (2010, p. 101)

Ao apresentar uma proposta de agrupamentos para o ensino fundamental, os autores (p.102) consideram como critério as capacidades de linguagem dominantes expressas pelos

atos de narrar, relatar, argumentar, transmitir conhecimentos e regular comportamentos; os modelos de gêneros e os domínios sociais de comunicação. Orientam que todos os agrupamentos sejam distribuídos ao longo das etapas de escolarização com a variação de complexidade de acordo com a série em questão.

Propõem um modelo em que, no primeiro momento, o aluno seja exposto ao projeto de comunicação da produção final da atividade, isto é, que seja tratada a compreensão da complexidade da atividade, para que possam entender o processo e comprometerem-se com ele. Depois, propõem um estudo da produção textual inicial do aluno visando à abordagem dos problemas presentes no texto, que se transformam em módulos de ensino com a finalidade de reorientar a escrita dos alunos, visando à resolução dos problemas apresentados na produção textual e à aquisição da linguagem adequada ao gênero. A fase final destina-se à realização da produção final e da avaliação da atividade.

A proposta de sequência didática dos autores (DOLZ e SCHNEUWLY, 2010, p. 92) atende a três finalidades e razões, a saber: escolhas pedagógicas, escolhas psicológicas e escolhas linguísticas. Os argumentos apresentados no que tange às escolhas pedagógicas são os seguintes:

1. o procedimento do trabalho com a SD inclui possibilidades de avaliação formativa, isto é, de regulação dos processos de ensino e de aprendizagem;
2. a atividade de SD insere-se em um projeto que motiva os alunos a escrever ou tomar a palavra;
3. a proposta de SD maximiza a apropriação dos instrumentos e noções propostos para o ensino, pela diversificação das atividades e dos exercícios de cada aluno.

Quanto às escolhas psicológicas, os autores defendem que a proposta do ensino com o gênero centra-se em conhecimentos que se transformam em ação sobre a língua, a saber:

1. a atividade de produção de textos escritos ou orais é trabalhada em toda sua complexidade, incluindo a representação da situação de comunicação, o trabalho sobre os conteúdos e a estruturação dos textos;
2. o procedimento didático visa transformar o modo de falar e de escrever, no sentido de proporcionar aos alunos uma consciência mais ampla de seu comportamento de linguagem em todos os níveis (por exemplo: escolha de palavras, adaptação ao público, colocação da voz, organização do conteúdo);
3. a transformação da linguagem ocorre porque diferentes instrumentos de linguagem são propostos aos alunos (por exemplo: regras de estruturação de um texto, fórmulas particulares para argumentar, para evidenciar informações etc.).

As razões expostas para as escolhas linguísticas levam em conta que:

1. a atividade de linguagem produz textos e discursos. O procedimento utiliza instrumentos linguísticos que permitem compreender essas unidades de linguagem;
2. a língua se adapta às situações de comunicação e funciona, portanto, de maneira bastante diversificada. Ela não é abordada como objeto único que funciona sempre de maneira idêntica;
3. a existência de formas históricas relativamente estáveis de comunicação que emergem, correspondendo a situações de comunicação típicas que definem o que é "dizível" através de quais estruturas textuais e com que meios linguísticos.

1.4. A EMERGÊNCIA DOS ESTUDOS SOBRE A COMPETÊNCIA DISCURSIVA

O termo competência surgiu no contexto emergente da sociedade moderna para atribuir certo valor positivo às ações bem desempenhadas pelos sujeitos. No campo linguístico, a competência foi tratada pelo norte-americano Chomsky, nos anos 1950, pautada por um modelo linguístico-psicológico que considera a língua um produto inato constituído de modo prévio à formação social do sujeito. No construto teórico da teoria gerativista, esse autor (2009) defende os conceitos de competência e performance, sendo o primeiro compreendido como o conhecimento da gramática da língua enquanto que o segundo relaciona-se ao uso que faz o sujeito dessa gramática.

A perspectiva internalista de Chomsky foi considerada pelo também norte-americano Dell Hymes (1972) insuficiente para explicar o uso da língua. Assim contrário a essa visão, que não contemplava as questões da variação linguística, o sociolinguista de formação antropológica propôs à comunidade científica da época um modo de entender a língua em um contexto social. Postulou que diferentes sujeitos têm modos diferentes de usar a sua língua e assim empreendeu estudos empíricos com a finalidade de descobrir as capacidades dos indivíduos enquanto membros de uma comunidade linguística². Realizou estudos da organização dos recursos que os falantes utilizam para determinar a relação do domínio dos meios da fala com a história das comunidades desses indivíduos.

Para Hymes, entender a língua em funcionamento requer estudo da organização e da utilização dos recursos de fala dos membros das comunidades linguísticas, dos seus

² Comunidade linguística, para Hymes (1972), significa uma comunidade de fala, isto é, pessoas que compartilham regras de conduta e interpretação de fala de, pelo menos, uma variedade linguística. A respeito do estudo de Comunidades de Fala no Brasil ver Bortoni-Ricardo (2011.p 19-37)

repertórios verbais e dos modos de falas nas mais diversas situações da interação verbal humana. Em razão dessa compreensão, a competência comunicativa é entendida como a capacidade que qualquer indivíduo tem de produzir enunciados em sua língua adequando a sua fala à situação na qual ela se insere.

Regulada por filiação teórica diversa, o conceito de competência comunicativa desmembrou-se, fazendo surgir múltiplas competências (CANALE e SWAIN, 1980), pautadas por duas formações teóricas que definem a abordagem do tema: a comunicativa e a discursiva. Na primeira linha, são vários os trabalhos situados nas diversas áreas do conhecimento. No ensino, os programas que assumem a abordagem comunicativa consideram a competência comunicativa como questão central, destaque feito ao Marco Común Europeo (2001, p. 106) de referência para as línguas,³ publicado pelo Instituto Cervantes, que fundamenta a competência comunicativa em uma série de outras competências, a seguir:

1. A competência linguística é o domínio dos conhecimentos sobre a língua, sobre as regras de seu funcionamento. Envolve o domínio lexical, gramatical, semântico, fonológico, ortográfico e ortoépico.

2. A competência sociolinguística diz respeito ao conhecimento e destreza para abordar a dimensão social de uso da língua. Aquela que permite escolher a forma linguística adequada de acordo com as condições do ato de fala: a situação, os objetivos e as intenções do falante.

3. A competência pragmática refere-se ao conhecimento que o sujeito possui dos princípios de organização, estruturação e ordenação das mensagens; dos princípios que o sujeito usa para realizar funções comunicativas e das sequências de comunicação segundo os esquemas de interação e transação comunicativa. Nessa competência está incluída a competência discursiva e a competência funcional. A competência discursiva é a capacidade de organização textual, enquanto que a funcional refere-se aos conhecimentos sobre os esquemas de interação social. (INSTITUTO CERVANTES, 2001)

Assumindo essa perspectiva de múltiplas competências, em trabalho recente, Almeida (2011) investigou como o conceito de competência comunicativa, inicialmente proposto por Dell Hymes e expandido por seus seguidores, foi incorporado nos manuais didáticos de Língua Estrangeira. No trabalho de Almeida (2011, p. 131), a competência discursiva proposta por Canale (1983, p. 9) diz respeito à capacidade do sujeito “de combinar formas gramaticais e significados para atingir um texto oral ou escrito harmônico em diferentes gêneros, como narrativas orais ou escritas, ensaios argumentativos, relatórios científicos”.

³ Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (Conselho da Europa, 2001) é o resultado de mais de dez anos de pesquisa realizada por especialistas em linguística aplicada e pedagogia, procedentes dos quarenta e um estados membros do Conselho da Europa.

Entendemos que os aspectos citados ajudam a compor o quadro da materialidade da competência discursiva, mas esta não se resume a esses aspectos.

A respeito da aproximação entre a competência comunicativa e a discursiva, Travaglia (2009), ao discutir a dimensão didática do ensino da gramática, as assume como similares.

Competência discursiva é definida como a capacidade do usuário da língua (produtor e/ou receptor de textos) de contextualizar sua interação pela linguagem verbal, adequando o seu produto textual ao contexto de situação, entendido este em seu sentido amplo (contexto sócio-histórico e ideológico). Portanto, a competência discursiva e competência comunicativa podem, num certo sentido, ser emparelhadas, igualadas.

Pode-se, pois, entender a competência discursiva como uma metacompetência ou hipercompetência que engloba e dá forma:

a) à competência gramatical ou linguística (definida como a capacidade de gerar sequências linguísticas gramaticais, isto é, consideradas como língua em questão) pelo estabelecimento e uso de regularidades linguístico-discursivas (entendidas estas como “relações entre elementos linguísticos discursivamente constituídas”)

b) à competência textual (capacidade de produzir, compreender, classificar e transformar textos) pelo estabelecimento e uso de regularidades e princípios de organização e construção do texto e do funcionamento textual. (TRAVAGLIA, 2009, p. 97-98)

Essa apresentação de Travaglia está situada no contexto citado por Morato a respeito da diversidade de uso do termo competência. Essa autora diz que este termo “tem trazido consequências teóricas e ganhos heurísticos importantes para a linguística, inscrevendo-se no rol de categorias com as quais a ciência da linguagem tem procurado enfrentar o desafio de decifrar seu próprio objeto, isto é, a língua e seu funcionamento”. (2008, p 39). De modo resumido, a autora faz as seguintes considerações:

(i) A noção de competência evoca diferentes modalidades de exercícios de diferentes capacidades [...]

(ii) Se a competência é antes uma prática que uma faculdade, é porque a noção de prática imbrica atos de linguagem e interações sociais;

(iii) Não sendo entendida como faculdade ou uma disposição mental, a competência pode ser analisada empiricamente (MORATO, 2008, p.63)

Em nosso trabalho, partimos deste ponto de vista e ancoramo-nos no conceito proposto por Baltar (2006), orientado pelo Interacionismo Sociodiscursivo de Bronckart (1999), de onde a competência discursiva assume o fundamento do discurso situado em uma prática social que orienta a sua produção, cujo resultado dá-se na materialização do texto. Trata-se de uma competência que abrange a noção de construção do texto e do discurso, por isso engloba um conjunto de saberes humanos, possíveis de ser analisados por meio de um

modelo discursivo. Assim, assumimos a competência discursiva como o domínio que tem um indivíduo do uso de sua língua de acordo com o ambiente social onde o texto é produzido e a finalidade que ele atende.

Trata-se da competência de saber inserir-se em ambientes discursivos estabelecidos pelas instituições que compõem a vida social de uma comunidade linguística manejando os diversos gêneros textuais ou as estruturas relativamente estáveis de Bakhtin, de acordo com a necessidade de interação social.

[...]Trata-se, portanto, de mobilizar recursos de vários níveis para, através de um texto empírico, interagir sociodiscursivamente. Esses recursos implicam o manejo de uma série de saberes, entre eles o conhecimento e a escolha dos gêneros textuais presentes nos ambientes discursivos; o domínio das estruturas relativamente estáveis que compõem esses gêneros, o conhecimento dos mecanismos de textualidade e de enunciação, a capacidade de mobilizar conteúdos temáticos tendo em vista o ambiente discursivo e o nível de conhecimento do seu interlocutor. (BALTAR, 2006, p. 37).

Essa competência discursiva se manifesta na produção do discurso materializado no texto. Nessa perspectiva, entendemos que ela necessita ser tratada como ação de mediação do professor visando à melhor inserção dos alunos nas práticas sociais.

A figura a seguir é uma estratégia de visualização da representação do construto teórico que assumimos neste trabalho.

Figura 01. Representação do construto teórico assumido no trabalho



Fonte: Autoria própria

Compreendemos que esta figura permite a visualização do papel do professor, do objeto e da finalidade do ensino, na proposição que discutimos.

A seguir, em razão da abrangência das áreas de estudos que dão suporte a esta pesquisa, apresentaremos alguns conceitos contidos neste trabalho.

1. **Ação linguagem-** base de orientação a partir da qual o agente produtor de um texto empírico deverá tomar um conjunto de decisões. A primeira das decisões a ser tomada consiste na escolha do gênero mais adequado e o mais eficiente em relação à situação de ação de linguagem (BRONCKART, 2009)
2. **Discurso-** forma de colocar em prática as unidades de uma língua (significantes) que são ao mesmo tempo formas indispensáveis das trocas interindividuais de representação das ações humanas (BRONCKART, 2009)
3. **Evento discursivo-** atividade de linguagem que se dão no tempo e em determinados ambientes discursivos, através de gêneros textuais (MATÊNCIO, 2001).
4. **Foco discursivo-** tema principal ou elemento do discurso que é o objeto das ações de linguagem (MATÊNCIO, 2001).
5. **Formação discursiva-** representa o agrupamento de um conjunto de acontecimentos enunciativos que se pode demarcar ou descrever um referencial, um tipo de desvio enunciativo, uma rede teórica, um campo de possibilidades estratégicas. (FOUCAULT, 1987)
6. **Gênero discursivo-** forma de enunciado utilizado por cada campo de comunicação humana (BAKHTIN, 1979)
7. **Gênero textual-** diversidade de textos que ocorrem nos ambientes discursivos de nossa sociedade, os quais são materializações linguísticas textualizadas, com suas estruturas estáveis, disponíveis no intertexto para serem atualizados nos eventos discursivos que ocorrem em sociedade (BRONCKART, 2006).
8. **Interação social-** ação representada pela apropriação, transformação e produção de conhecimento negociados e/ou compartilhado com outros sujeitos. (BRONCKART, 2006).
9. **Mediação pedagógica-** atividade que encontra suporte na experiência de um sujeito (o professor) que organiza a sua ação de ensinar a alguém que possui menos experiência. (VYGOTSKY, 1998)
10. **Monitoramento estilístico-** cuidado que o falante assume na produção de atos linguísticos em razão do contexto e do interesse em preservação da sua imagem, frente aos interlocutores (BORTONI- RICARDO, 2005)

11. **Prática discursiva**- prática de linguagem que ocorre no interior das práticas sociais (FAIRCLOUGH, 2008)
12. **Tipo de discurso**- forma de organização linguística que são percebidas dentro dos gêneros textuais, com a finalidade de produzir um efeito discursivo específico nas relações entre os usuários de uma língua (BRONCKART, 2009).

II. A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO E A INTERAÇÃO NA SALA DE AULA EM REPRESENTAÇÃO DO PROJETO DIDÁTICO DO PROFESSOR

Introdução

A importância da interação na sala de aula para alcançar os objetivos de ensinar e aprender é indiscutível. Há um número considerável de pesquisas que esclarecem os benefícios do ensino na perspectiva interacionista. Retomamos algumas das preocupações já evidenciadas por esses estudos, no que tange especialmente ao cumprimento do papel social dos alunos na interação da sala de aula, diante do ensino da língua materna.

Eles têm revelado que

- a) a agenda do professor determina a interação na sala;
- b) uma das maiores dificuldades da interação na sala de aula é a atualização das práticas sociais de usos da língua;
- c) um dos grandes desafios da construção do conhecimento é garantir o aspecto dialógico da aula.

Nosso interesse está relacionado aos aspectos mencionados acima, voltado às ações de linguagem realizadas por alunos e por professores na configuração do gênero aula, (MATÊNCIO, 2001). Queremos identificar os fatores favorecedores da interação na sala de aula, com vista ao desenvolvimento da competência discursiva dos alunos, isto é, “a competência de saber inserir-se em ambientes discursivos estabelecidos pelas instituições que compõem a vida social de uma comunidade linguística manejando os diversos gêneros textuais [...] de acordo com a necessidade de interação social” (BALTAR, 2004, p.37).

Nossa imersão na sala de aula visa registrar as práticas discursivas que compõem o quadro interacional da aula, tendo como foco o (s) objeto (s) do ensino da língua materna voltado à escrita, assumido por nossa colaboradora, visando à identificação dos conhecimentos linguísticos postos em prática no Ensino Médio e o lugar que ocupa a competência discursiva nessa fase.

Consideramos que o ensino da língua materna voltado à escrita deve ter como foco os estudos da linguagem em interação social, mas partimos do pressuposto da necessidade de reorientação dos objetos de ensino e das relações de ensino-aprendizagem (COROA, 2010)

para possibilitar que professor e alunos construam e compartilhem conhecimentos, que constituem o processo de ensino-aprendizagem.

Esperamos assim confirmar a nossa asserção geral: *O ensino da Língua Portuguesa deve possibilitar, por meio de situações de interação na sala de aula, a ampliação dos conhecimentos linguísticos e interacionais do aluno, de modo a promover sua competência discursiva.* Assim, este capítulo cumpre a finalidade de fazer o reconhecimento das ações de interação na sala de aula, interessando-nos a identificação de elementos que caracterizem a presença de um projeto didático de interação, voltado à escrita (MATENCIO, 2001), à luz dos seguintes aspectos:

- a. O papel da escola e a organização didática do uso da linguagem (CAZDEN, 1991)
- b. O estilo discursivo do professor (RECH, 1996) e o movimento discursivo da aula (MATENCIO, 2001);
- c. A contribuição do material didático à interação dos sujeitos da sala de aula (COX e ASSIS-PETERSON, 2003).

Uma das nossas metas é identificar os elementos que dão forma ao projeto didático de interação e discutir o papel do professor diante da perspectiva da promoção da competência discursiva dos alunos. O projeto didático de interação é representado pelas ações didático-linguístico-interacional do professor em resposta à compreensão do seu papel social diante do ensino da língua materna, que nesse caso volta-se ao processo de escrita do aluno. Propomos a caracterização desse projeto por meio de um conjunto de elementos objetivos e subjetivos que envolvem a prática docente, representado pelas categorias analíticas acima.

O foco dado ao projeto didático de interação atende a nossa compreensão de que ele é um dos pilares da promoção da competência discursiva e responde a um dos importantes elementos de composição do micro contexto do ensino. Diz respeito a um planejamento de mediação com a linguagem na sala de aula voltada a uma perspectiva interacionista viabilizadora da aprendizagem, em cumprimento dos papéis sociais que alunos e professores desempenham nesse ambiente de interação.

Utilizamos para a geração de dados a observação participante e a entrevista com a professora colaboradora, seguidas de formação de um grupo focal para ampliação das discussões e dos temas da pesquisa. Para a apresentação dos dados dos eventos de interação na sala de aula, utilizamos categorias analíticas e fragmentos de protocolos verbais.

Vejamos, na seção a seguir, o(s) objeto(s) de ensino da língua materna na escola pesquisada.

2.1. AS PRÁTICAS DE ENSINO DA LÍNGUA MATERNA NA ESCOLA PESQUISADA

Sabemos que nas instâncias pedagógicas e nos ambientes acadêmicos, a discussão a respeito do ensino da língua materna tem ocupado muitos especialistas, que não se furtam a considerar a complexidade dessa atividade, em razão das circunstâncias que envolvem a docência. Ciente desse fato, faremos aqui um recorte para discutir o ensino da língua materna enfatizando a mediação do professor com os objetos de ensino.

Começamos recorrendo a Matêncio (2001) para a caracterização desse ensino.

Para que se tenha a noção do que é a língua materna, deve-se ter em mente não apenas a variação encontrada nas práticas e atividades discursivas dos diversos grupos sociais como também o fato de a materialidade textual ser indicativa dos diferentes modos de apropriação da realidade, que atualizados nas formas de interação desse grupo, pela internalização de recursos linguísticos e mobilização de estratégias igualmente linguísticas, produzem a tessitura de seus textos. É nesse sentido, pois, que se pode dizer que uma língua nacional se constitui pelos usos linguísticos que constituem uma realidade e se materializa pelos usos linguísticos que constituem os textos e os discursos produzidos em diferentes instituições. (MATÊNCIO, 2001, p. 5)

Desse ponto de vista, ensinar a língua materna é ensinar os diferentes modos de interação verbal produzida nos diversos ambientes discursivos e suas características linguísticas e interacionais. Dito de outro modo, significa assumir o gênero como o objeto global do ensino, quando o objetivo é o desenvolvimento da competência escrita .

Em defesa desse pensamento, muitos argumentos são apresentados, entre eles está o fato de o gênero poder ser assumido como o lugar das correlações sociais, possibilitando discussão de vários aspectos que favorecem as práticas de letramento. Destacamos a defesa apresentada por Dolz et al (2010), Dionísio e Machado (2010), Nascimento (2009), que comungam a ideia do gênero como o megainstrumento de ensino. Mas apesar dos muitos argumentos apresentados na literatura atual e da orientação contida nas diretrizes nacionais, o ensino do gênero ainda é um grande desafio.

2.1.1. O foco do ensino na sala pesquisada

A gramática normativa tem sido assumida por muitos professores como o foco do ensino. Concorrendo com essa gramática normativa, é comum observarmos o ensino da metalinguagem para “a identificação e classificação de categorias, relações e funções dos elementos linguísticos” (TRAVAGLIA, 2009, p. 101)

Essa realidade tem levado muitos especialistas a se empenharem na tarefa de explicar as consequências à aprendizagem dos alunos quando o professor toma somente a gramática como o objeto do ensino. Ao mesmo tempo, esses estudos procuram subsidiar a formação do professor para o desenvolvimento de uma prática de ensino voltada, não somente ao discurso oficial do ensino da língua, mas, sobretudo à necessidade de inserção dos alunos nas práticas sociodiscursivas.

Esses estudos pautam-se, segundo Neves (2003), nos dois marcos de alteração da história do uso e ensino da gramática promovidos pelo desenvolvimento da ciência da linguística, quais sejam:

1. O aparecimento dos estudos variacionistas (sociolinguística) que passaram a vincular **padrões a usos, usos a registros, registros a eficácia**, com isso obtendo reverter a avaliação, no campo da atuação linguística, de diferença, como possível **deficiência**, para **diferença**, como garantia de **eficiência** de comunicação.
2. O desenvolvimento dos estudos sobre a oralidade (análise da conversação), que perpassam a relativizar ao **padrão** e a vincular **escolha de padrão a modalidade de língua**, especialmente no sentido de satisfação das necessidades ditadas pelas características particulares de cada situação, portanto, no sentido de obtenção de **adequação**. (Neves, 2003, p. 34) (grifos da autora)

Considerando a necessidade de incorporação desses conhecimentos no ensino da língua materna, essa mesma autora (2010, p. 181-184) discute a necessidade de o professor transformar a aula de gramática em espaço de observação da funcionalidade da língua, por meio de atividades que visem ao estudo da língua e da linguagem empregada pelos sujeitos nas diversas situações de uso.

Também autores como Antunes (2007), Bagno (2001, 2004, 2011) e Mattos e Silva (2003) têm discutido a necessidade de o professor ultrapassar a visão restrita da língua, que se faz pelo ensino da gramática, seja ela normativa ou descritiva.

Antunes orienta o ensino da língua por meio de uma perspectiva que vá além da gramática considerando que esta representa apenas as normas da língua. Antunes (2007) nos complementa pela discussão que faz em seu livro *Muito além da Gramática*. Entre outros esclarecimentos, a autora lembra que ensinar a língua materna vai além do ensino da gramática, pois esta é somente um dos aspectos da língua, além do léxico, da composição do texto e da situação discursiva que promove o uso da língua.

Em complementação a esse ponto de vista, Bagno (2001) tem orientado o ensino da norma-padrão em um modelo comparativo entre o que prevê a gramática tradicional e o que é contemplado na fala dos brasileiros. Defende que,

[...] ensinar a norma-padrão não quer dizer simplesmente levar o aluno a conhecer todas as regras, a familiarizar-se com elas, a fazer ele saber aplicá-las com precisão e adequação. É muito mais do que isso, na minha proposta. Defendo um ensino crítico da norma-padrão. E para empreender essa crítica, é necessário despejar sobre o pano de fundo homogêneo do cânon linguístico da heterogeneidade da língua realmente usada. Para tanto, a escola deve dar espaço ao *máximo possível de manifestações linguísticas*, concretizadas no maior número possível de gêneros textuais e de variedades de línguas: rurais, urbanas, orais, escritas, formais, informais, cultas, não-cultas etc. Proponho como Matos e Silva (1995:37) “uma pedagogia voltada para o *todo* da língua e não para algumas de suas formas” (BAGNO, 2001, p. 156-7)

Bagno ao referir-se a esse todo da língua diz que a escola deve ensinar não somente algumas das formas linguísticas de prestígio, isto é, as socialmente reconhecidas, mas todas as variedades de uso da língua. Esclarece que essa abordagem de ensino ajudará o aluno a refletir sobre a língua e “a ter consciência de que sabe falar a língua que fala todo dia, mas que precisa saber mais sobre ela e sobre outras formas de expressar-se nessa língua e, além disso, que esse saber pode crescer com ele por toda a vida “ (BAGNO, op. cit. p. 37)

Sob o tratamento dado a gramática, Possenti (2006) defende-o como um recurso para o aluno galgar novos modos de uso da língua, aquela socialmente prestigiada, para ampliar a competência discursiva dele. Martins e Moura (2012) também discutem o ensino da gramática na escola. Pelo viés da sociolinguística educacional, tratam o caráter didático reflexivo no âmbito da sala de aula, com a ideia de apresentar uma abordagem de ensino que permita ao aluno entender melhor a nossa língua e seu uso, utilizar com proficiência a variedade padrão do português quando necessário, e ao mesmo tempo permita ao professor assumir um ensino efetivamente mais próximo da realidade linguística brasileira.

Essas posturas e orientações didáticas para o ensino da língua materna convergem para o entendimento de que as normas gramaticais da língua não podem ser isoladas da

situação discursiva que suscitou o uso dessas normas. Mas contrária a essa perspectiva, as aulas desenvolvidas por nossa colaboradora ficam restrita a metalinguagem, como explicita o fragmento a seguir.

Fragmento 01- Protocolo 02

Evento: Correção de exercício

[...]

(48) P: E agora o que é?

(49) A1: Agente da passiva.

(50) A2: Agente da passiva.

(51) P: Aonde?

(52) A2: (?)

(53) P: Vamos que tá (?) esse assunto. Vamos. (Barulho de fora) Como é que você identifica o agente da passiva?

(54) A2: Quando se tem preposição.

(55) P: Quando se tem preposição né? É isso mesmo. Preposição, preposição e preposição. Aonde é que você vai diferenciar? Antes eu tenho dois verbos e o verbo no particípio.

(56) A3: E o que são esses?

(57) P: Ido e ado. Eu não tenho três formas nominais de verbos? Tenho?

(58) A4: Tem.

(59) P: Gerúndio, infinitivo e particípio, certo? Qual é o infinitivo?

No fragmento apresentado, o conhecimento gramatical de agente da passiva é o conteúdo do ensino. A preocupação da professora é com a identificação de nomenclaturas gramaticais, centrando a sua aula no ensino da metalinguagem, por isso não houve a preocupação em estabelecer relação entre a estrutura sintática e o valor semântico da oração. O agente da passiva não é mencionado como uma alternativa de uso da língua que tem o objetivo de desfocar a ação do sujeito. O conhecimento gramatical de que trata a professora limita-se à abordagem descritiva da língua, sem qualquer ação de análise da função que cumpre os termos empregados, no momento da interação.

Vejamos mais um fragmento que evidencia a falta de uma abordagem interacional da língua, nos estudos promovidos pela colaboradora.

Fragmento 02- Protocolo 01

Evento: Correção de exercício

[.. .]

(65) P: O que é que pode ser adjunto adnominal? Artigo, numeral, pronome e adjetivo, ou locução adjetiva. Tem mais?

(66) A11: Não.

(67) P: Então a d.

(68) A11: As, porque é um artigo.

(69) P: O que mais?

(70) A12: Calma aí, deixa eu pegar meu caderno.

(71) P: Ei, bora menino acorda!

(72) A13: Alpercata.

(73) P: Alpercata é substantivo. Quem é alpercata?

(74) A14: Sei lá.

(75) P: O pessoal chama de percata. O que é isso?

(76) AA: Não sei não.

(77) P: Você tá de alpercata?

(78) A15: Sandália.

(79) P: Sandália, mas não é sandália de dedo não. Tipo de cearense. De couro. Tá, o que mais?

(80) A16: De. Como é professora?

(81) P: Olha dele, de mais ele. Isso aqui é o que?

(82) A17: Preposição.

(83) P: E isso aqui?

(84) A17: (?)

(85) P: (?) Pronome, que juntando dá “dele”. Isso dá o quê?

(86) A18: Adjunto adnominal.

(87) P: O que mais? (A professora lê a frase).

No fragmento acima, além de descrição morfossintática, emerge no evento a variação lexical, uma das formas pela qual a variação linguística ocorre. A palavra *alpercata* não era do domínio lexical dos alunos, por isso um deles indagou sobre o seu significado, e a professora em resposta à indagação do aluno utilizou outra variação regional da palavra: “*O pessoal chama de percata, o que é isso?*” Os alunos também não conheciam a variante e a professora para responder à pergunta anterior, apontou para um modelo de sandália usada por uma aluna, e que se aproximava ao modelo da *alpercata*. Os alunos não demonstraram ter entendido muito bem, mas a professora não julgou essa questão importante. Prosseguiu na sua meta de trabalhar as questões morfossintáticas do exercício.

A variação linguística não é percebida e nem relacionada à situação sociocultural do sujeito produtor do texto. Assim, sem pensar nos usos da língua em adequação à situação de produção do sujeito, a escola perde a oportunidade de discutir com os alunos a condição da produção do texto, seja ele oral ou escrito, e a avaliação em termos de competência discursiva do sujeito produtor.

Continuamos a refletir sobre o tipo de aprendizagem promovida pela professora, por meio de mais um fragmento de aula.

Fragmento 03- Protocolo 01

Evento: Correção de exercício

[...]

(193) P: A proposta do banqueiro, aceitamos a proposta do banqueiro.

(194) A23: A é artigo. Do banqueiro é?

(195) A22: Complemento.

(196) P: Por quê?

(197) A24: A professora eu tô (?)

(198) P: A proposta é concreto ou abstrato?

(199) A25: Concreto.

(200) P: Concreto?

(201) A23: Não abstrato.

(202) P: É como se fosse só a fala. Aí vai ser?

(203) A23: Adjunto adnominal.

(204) A22: Professora como é que eu vou saber se é concreto ou abstrato?

(205) A23: Professora porque *a* é um adjunto adnominal?

(206) P: Porque é um artigo.

(207) A22: Professora, “essa proposta” o que é? Concreto ou abstrato...que eu esqueci.

(208) P: Lá na sua tia Chacotinha, lembra? Ela colocava assim, que tudo que é visível e de pegar você considerava concreto. Mas não é só isso. Lembra ano passado que eu coloquei assim a palavra bruxa? É concreto ou abstrato?

(209) A25: Abstrato.

(210) P: Por que abstrato?

(211) A25: Porque é uma lenda.

(212) P: Porque ela não existe, porque eu não vejo, por que eu não pego?

(213) A25: Não sei.

(214) P: Como é que você imagina J, uma bruxa?

(215) A26: Feia, nariguda, com um chapéu.

(216) P: Feia, nariguda, com um chapéu e com uma vassoura. Todo mundo imagina da mesma forma?

(217) A22: (?)

(218) P: Ela é um senso comum. Então isso se tornou um substantivo concreto.

(219) A26: Professora, concreto não é aquilo que se pode pegar?

(220) P: Não, não é só isso. Isso você aprendia lá no ano passado quando você O que é concreto? Tudo que é um senso comum. Tá?

Este fragmento nos conduz à reflexão sobre a fragilidade do ensino descritivista. O interesse da professora nesse evento é ajudar o aluno a memorizar a nomenclatura de determinados termos e a identificação deles, com base na sua classificação morfológica. Para isso faz uma abordagem estritamente classificatória da oração. Isso nos faz refletir sobre o tempo destinado ao ensino de determinados conteúdos gramaticais e sua produtividade, pelo resgate de memória que tenta fazer com a aluna, quando esta questiona se a palavra “banqueiro” poderia ser classificada como um substantivo concreto ou abstrato. Percebemos que o tempo que gastamos com esse tipo de conteúdo não é produtivo no ensino. Se

observarmos a tradicional relação de conteúdos da língua portuguesa, verificamos que esse assunto se inicia no 2º ano do ensino fundamental com a discussão sobre o substantivo. E ele perdura até o ensino médio, na tentativa de classificação entre complemento e adjunto nominal. Chama-nos a atenção a insistência desse ensino da gramática, em quase toda a educação básica, diante da pouca eficiência que tem produzido.

Na sala pesquisada, de modo geral, os fragmentos de eventos apresentados revelam uma prática voltada ao ensino da gramática pela gramática, seja ela normativa ou descritiva, cujo foco faz-se presente em quase todas as aulas, com exceção do momento de ensino do conteúdo de literatura, já que a produção textual não é feita na sala de aula, como veremos na seção seguinte.

A respeito dessa abordagem tradicional do ensino, Contini Jr. (2008) diz que

[...] os programas escolares são o reflexo mais palpável do desconhecimento do lugar da gramática no ensino de língua. Além da excessiva preocupação com a metalinguagem, pode-se neles detectar uma considerável quantidade de aspectos gramaticais desnecessários com os quais se perdem horas preciosas; desnecessários, ou porque o aluno já os domina sem qualquer problema, ou porque conhecê-los não implica melhoria no desempenho linguístico, ou ainda porque são conhecimentos que dificilmente serão utilizados. (CONTINI JR, 2008, p. 74)

Nesse fragmento, o autor cita algumas das razões pelas quais o professor não deveria perder tempo com a tentativa de fazer os alunos memorizarem a classificação de termos linguísticos. Um exercício que se pode fazer para não perder tempo com alguns conteúdos irrelevantes à aprendizagem do ensino da língua materna é observar aqueles presentes na produção textual. Isto é, lançar um olhar sobre quais conteúdos são relevantes ao processo de interação social por meio dos textos. Desse modo, tais conteúdos entram na análise linguística de determinado processo interativo, assumindo-se como processo de análise da língua em uso, em razão da situação interativa que o autor realiza.

Ao discutir as possibilidades de ensino de gramática, Travaglia (2009) orienta o professor considerar as quatro formas de gramática, uma vez que:

- 1) **a gramática em uso ou** gramática internalizada pelo falante, permite ao aluno desenvolver a internalização de uso das “unidades linguísticas, construções, regras e princípios de uso da língua para que estejam a mão do usuário, quando delas necessitar para estabelecer a interação comunicativa em situações específicas.” O autor propõe que o professor trabalhe a partir das produções textuais dos alunos.

- 2) **a gramática reflexiva** permite ao aluno refletir sobre os recursos linguísticos que já domina e os que ainda não domina, “para levá-lo à aquisição de novas habilidades linguísticas”. Propõe que sejam realizadas atividades que levem o aluno a explicitar “ fatos da estrutura e do funcionamento da língua”.
- 3) **a gramática teórica ou gramática explícita**, permite o conhecimento da sistematização teórica sobre a língua, sobre seu funcionamento ou de “ uma legislação que diz que elementos se deve ou não usar”
- 4) **a gramática normativa** permite o conhecimento dos preceitos, de um conjunto de normas estabelecidas para o uso da uma variedade da língua valorizada socialmente. (TRAVAGLIA, 2009, p. 111-215)

O trabalho com essas gramáticas deve ser realizado de acordo com a circunstância do contexto da sala de aula e exige a clareza de alguns conceitos que perpassam o ensino da língua, tais como: a) língua como atividade de interação verbal; b) norma como uma variedade na qual a comunidade atribui um maior prestígio; c) gramática como conjunto de regras e princípios que regem o uso de uma língua.

Diferente da perspectiva proposta por Travaglia, o ensino assumido por nossa colaboradora dá ênfase a somente uma dessas gramáticas e a assume como se ela fosse a própria língua. Com o intuito de ampliar essa discussão, faremos uma breve análise do processo avaliativo utilizado pela professora e sua relação com a abordagem assumida ao longo das aulas, por meio de uma comparação entre o que é avaliado nos documentos oficiais (ENEM) e na sala pesquisada.

Vejamos uma avaliação da professora.

Figura 02. Avaliação da professora

<p style="text-align: center;">Avaliação de Língua Portuguesa</p> <p style="text-align: center;">Valor: 20 pontos</p> <p>(só deverá ser utilizada caneta azul ou preta; não poderá haver rasuras, nem marcação dupla e o uso de corretivo)</p> <p>1) Marque a opção que encera um objeto indireto.</p> <p>a) Que a deixe, por quê?</p> <p>b) Que lhe importa o meu ar?</p> <p>c) Que vale isso</p> <p>d) Toda cheia de si.</p> <p>2) A oração que apresenta complemento nominal é:</p> <p>a) Os pobres necessitam de ajuda</p> <p>b) Sejamos úteis à sociedade</p> <p>c) Os homens aspiram à paz</p> <p>d) Os pedidos foram feitos por nós</p> <p>e) A leitura amplia nossos conhecimentos</p> <p>3. Na oração: "O alvo foi atingido por uma bomba formidável", a locução <u>por uma bomba formidável</u> tem a função de:</p> <p>a) Objeto direto</p> <p>b) Agente da passiva ,</p> <p>c) Adjunto adverbial</p> <p>d) Complemento nominal</p> <p>e) Adjunto adnominal</p> <p>5. No período: "Sem dúvida, este jovem gosta <u>de música</u> e toca <u>órgão</u> muito bem", os termos destacados são, respectivamente:</p> <p>a) Complemento nominal e objeto direto</p> <p>b) Complemento nominal e agente da passiva</p> <p>c) Objeto indireto e adjunto adverbial de instrumento</p> <p>d) Objeto direto e objeto indireto</p> <p>e) Objeto indireto e objeto direto</p> <p>6. Assinale a alternativa correta quanto à função sintática do termo sublinhado na frase: "A aldeia era povoada <u>de índigenas</u>".</p> <p>a) Agente da passiva</p> <p>b) Complemento nominal</p> <p>c) Adjunto adverbial o indireto</p> <p>d) Objeto indireto</p> <p>e) Objeto direto</p>	<p>Em: "Chamou-se <u>um electricista</u> para instalação dos fios?, o termo destacado é:</p> <p>a) Objeto direto</p> <p>b) Sujeito</p> <p>c) Predicativo do sujeito</p> <p>d) Objeto indireto</p> <p>e) Agente da passiva</p> <p>7) "No período: 'Falsos conceitos, meia ciência por parte de professores, complicação e pedantismo de nomenclatura vazia, tudo isso produziu e produz nos alunos uma sadia aversão pela 'análise lógica', a expressão pela análise lógica é:</p> <p>a) Adjunto adnominal</p> <p>b) Agente da passiva</p> <p>c) Complemento nominal</p> <p>d) Objeto indireto</p> <p>8) "<u>Sorvete Kibom</u> decora sua cozinha. E dá <u>nome às latas</u>."</p> <p>Os termos destacados são respectivamente:</p> <p>a) Sujeito, objeto direto, objeto indireto</p> <p>b) Objeto direto, sujeito, objeto indireto</p> <p>c) Sujeito, objeto indireto, objeto direto</p> <p>d) Sujeito, sujeito, objeto indireto</p> <p>e) Objeto direto, sujeito, objeto direto.</p> <p>9) Assinale o item em que a função não corresponde não termo em destaque:</p> <p>a) Comer demais é prejudicial <u>à saúde</u> (complemento nominal)</p> <p>b) Jamais me esquecerei <u>de ti</u> (objeto indireto)</p> <p>c) Ele foi cercado <u>de amigos sinceros</u> (agente da passiva)</p> <p>d) Não tens interesse <u>selos estudos</u> (complemento nominal)</p> <p>e) Tinha grande amor <u>à humanidade</u> (objeto indireto)</p> <p>10) Assinale a alternativa em que o termo destacado não está corretamente classificado:</p> <p>a) Mozart nasceu <u>compositor</u>, (predicativo do sujeito)</p> <p>b) Não duvides <u>das verdades divinas</u> (objeto indireto)</p> <p>c) Foi demorado o desembaraço <u>da bagagem</u> (complemento nominal)</p> <p>d) Vives cercado <u>por perigos</u>, (agente da passiva)</p> <p>e) Caíram <u>bombas</u> sobre a cidade (objeto direto)</p>
---	--

Nesta avaliação, a concepção de língua que se apresenta é estruturalista, considerando que o foco da análise recai na classificação e identificação de termos. Todas as questões estão voltadas à abordagem normativa da língua. Os enunciados foram retirados de vários contextos de uso da língua, mas apresentam-se de forma fragmentada e cumprem a finalidade de servir apenas de suporte à classificação sintática.

Vejamos a questão nº 08: “O sorvete Kibon decora sua cozinha. E dá nome às latas” O que significa essa oração? Como um sorvete pode tornar-se um objeto de decoração de uma cozinha? Em que domínio de língua ela se situa? Nada se disse a respeito do significado da oração no processo interacional que o produtor do texto desejou produzir. A professora não destacou o valor semântico-pragmático da oração, mas é difícil fazer a compreensão dela sem considerar a função discursiva. Desse modo, vimos que a análise linguística não foi situada na compreensão discursiva, ela ficou restrita a abordagem descritivista da língua.

Vejamos agora a avaliação do ENEM.

Figura 03. Avaliação do ENEM ano 2011

ENEM 2011

4 2 0 1 2 3 0 0 1 0 7

QUESTÃO 106

Cultivar um estilo de vida saudável é extremamente importante para diminuir o risco de infarto, mas também de problemas como morte súbita e derrame. Significa que manter uma alimentação saudável e praticar atividade física regularmente já reduz, por si só, as chances de desenvolver vários problemas. Além disso, é importante para o controle da pressão arterial, dos níveis de colesterol e de glicose no sangue. Também ajuda a diminuir o estresse e aumentar a capacidade física, fatores que, somados, reduzem as chances de infarto. Exercitar-se, nesses casos, com acompanhamento médico e moderação, é altamente recomendável.

ATALIA, M. Nossa vida. Época, 23 mar. 2009.

As ideias veiculadas no texto se organizam estabelecendo relações que atuam na construção do sentido. A esse respeito, identifica-se, no fragmento, que

A a expressão “Além disso” marca uma sequenciação de ideias.

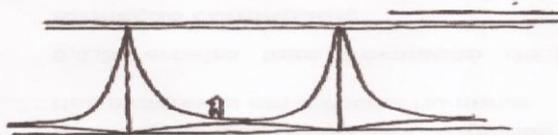
B o conectivo “mas também” inicia oração que exprime ideia de contraste.

C o termo “como”, em “como morte súbita e derrame”, introduz uma generalização.

D o termo “Também” exprime uma justificativa.

E o termo “fatores” retoma coesivamente “níveis de colesterol e de glicose no sangue”.

QUESTÃO 107



IMODESTO “As colunas do Alvorada podiam ser mais fúceis de construir, sem aquelas curvas. Mas foram elas que o mundo inteiro copiou”

Brasília 50 anos. Veja, Nº 2 138, nov. 2009.

Utilizadas desde a Antiguidade, as colunas, elementos verticais de sustentação, foram sofrendo modificações e incorporando novos materiais com ampliação de possibilidades. Ainda que as clássicas colunas gregas sejam retomadas, notáveis inovações são percebidas, por exemplo, nas obras de Oscar Niemeyer, arquiteto brasileiro nascido no Rio de Janeiro em 1907. No desenho de Niemeyer, das colunas do Palácio da Alvorada, observa-se

A a presença de um capitel muito simples, reforçando a sustentação.

B o traçado simples de amplas linhas curvas opostas, resultando em formas marcantes.

C a disposição simétrica das curvas, conferindo saliência e distorção à base.

D a oposição de curvas em concreto, configurando certo peso e rebuscamento.

E o excesso de linhas curvas, levando a um exagero na ornamentação.

QUESTÃO 108

Conceitos e importância das lutas

Antes de se tornarem esporte, as lutas ou as artes marciais tiveram duas conotações principais: eram praticadas com o objetivo guerreiro ou tinham um apelo filosófico como concepção de vida bastante significativo.

Atualmente, nos deparamos com a grande expansão das artes marciais em nível mundial. As raízes orientais foram se disseminando, ora pela necessidade de luta pela sobrevivência ou para a “defesa pessoal”, ora pela possibilidade de ter as artes marciais como própria filosofia de vida.

CARREIRO, E. A. Educação Física na escola: Implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008 (fragmento).

Um dos problemas da violência que está presente principalmente nos grandes centros urbanos são as brigas e os enfrentamentos de torcidas organizadas, além da formação de gangues, que se apropriam de gestos das lutas, resultando, muitas vezes, em fatalidades. Portanto, o verdadeiro objetivo da aprendizagem desses movimentos foi mal compreendido, afinal as lutas

A se tornaram um esporte, mas eram praticadas com o objetivo guerreiro a fim de garantir a sobrevivência.

B apresentam a possibilidade de desenvolver o autocontrole, o respeito ao outro e a formação do caráter.

C possuem como objetivo principal a “defesa pessoal” por meio de golpes agressivos sobre o adversário.

D sofreram transformações em seus princípios filosóficos em razão de sua disseminação pelo mundo.

E se disseminaram pela necessidade de luta pela sobrevivência ou como filosofia pessoal de vida.

LC - 2º dia | Caderno 7 - AZUL - Página 10

Vimos que nessa avaliação a concepção de língua é interacionista porque, em todas as questões, a análise linguística considera a função presente na situação de interação, que é promovida no texto, e não a norma da língua.

Na questão 106, o objeto de análise linguística é a função do termo ou expressão que ajuda na construção do texto. As orações “*cultivar um estilo de vida saudável*” e “*Além disso, é importante para o controle da pressão, dos níveis de colesterol e de glicose no sangue*” são destacados para mostrar que a expressão linguística “*além disso*” marca uma sequenciação de ideias que ajuda na construção da argumentação a respeito da importância do cuidado com a saúde. Neste caso, a análise linguística serve para mostrar o processo de construção do texto e a relação com o objetivo pretendido por seu autor, e não para nominar os elementos de composição da oração.

Em termos quantitativos, a análise linguística não está em destaque. Das três questões apresentadas na página selecionada, somente uma está voltada à análise linguística, enquanto as demais se situam no campo da compreensão da informação veiculada no texto. Este fato mantém coerência com as orientações dos objetos a serem explorados no ensino da língua, presentes nos PCN e na Matriz do ENEM, como já apresentado.

De modo bem sucinto, podemos dizer que a diferença entre essas duas avaliações está na concepção e na abordagem da língua. Esse fato nos indica a urgência de pensar na reorientação do objeto de ensino. Também nos lembra de que a reorientação deve ser estendida aos cursos de formação de professores, remetendo-nos a uma relação do que é aprendido pelo professor e do que ele ensina. Nesses aspectos, o destaque que fizemos das avaliações citadas não tem o propósito de simplesmente negar a avaliação feita pela professora e assumir a avaliação do ENEM como a ideal. O objetivo da ação foi suscitar uma reflexão sobre a disparidade existente entre o que é preconizado pelo sistema nacional de ensino e o que é praticado pela professora colaboradora. Além disso, a avaliação do ENEM foi incluída nesse trabalho por fazer parte, mesmo que de forma esporádica e inconsistente, da prática de ensino da professora-colaboradora e conseqüentemente de sua consciência da necessidade de inclusão, de alguma forma, das orientações nacionais do ensino, no seu trabalho de sala de aula.

É notório que as concepções teórico-metodológicas que norteiam a avaliação do ENEM são mais compatíveis com a proposta de ensino da escrita que estamos discutindo, e é desse ponto de vista que estamos considerando a contribuição dessa análise no nosso trabalho.

2.1.2. O tratamento dado ao texto na sala

A ação do professor diante do texto na sala de aula pode ocorrer sob várias perspectivas e formas, dependendo das condições do professor. Um trabalho de compreensão do texto implica uma ação complexa, porque muitos pontos de vistas podem ser lançados a ele, de modo a atender os vários objetivos que se deseja. Mas uma ação necessária é a observação da linguagem e o conteúdo comunicativo do texto. Assim, discutir a função social do gênero e as ações de linguagem nele produzidas, em atendimento à situação discursiva que o sujeito está envolvido, é a condição para que o texto seja compreendido.

Em termos metodológicos, o professor precisa apontar o universo de referência (ANTUNES, 2010) para a análise que deseja fazer com seus alunos, pois eles precisarão ter a consciência de quais dimensões serão abordadas no trabalho de análise. O professor pode selecionar a dimensão discursiva do texto, aquela que responde à pertinência em razão da situação comunicativa e sua eficácia no contexto discursivo e a dimensão de construção do texto, onde residem as escolhas do sistema linguístico-discursivo. Pode ainda selecionar a dimensão informacional, que responde a análise do nível comunicativo do texto.

Essa ação analítica torna-se um grande subsídio à produção escrita do aluno porque direciona o olhar para o fazer interacional por meio da linguagem. Esse trabalho é fundamental para que o discente adquira subsídios necessários à produção textual.

Vejamos como a professora trabalha com o texto, neste evento.

Fragmento 04- Protocolo 07

Evento: Leitura de texto

A professora entra na sala e os alunos que ali se encontram estão bastante dispersos, enquanto os outros vão chegando.

[...]

(5)P: W, amor, começa a ler pra gente, por favor?

(6)A3: A primeira questão ou o texto.

(7)P: Só o texto. O aluno lê o texto, mas a professora o corrigiu quase sempre, por errar as palavras. Os alunos também corrigiram.

(8) P: Até aí ok. Uma mulher que fica olhando em cima do muro, espiando o morango do vizinho. Aí puxou uma conversa, dizendo que o morango tava bonito, disse aquilo pra ver se ele oferecia. Ele não ofereceu e ela, pediu pra ela né? Pediu.

(9)A4: Cara de pau.

(10) P: É, cara de pau, pediu mesmo. E aí, o que ele fez? Pegou e mudou de assunto. Disse: eu preciso sair porque vou trabalhar. Num foi? Aí? Continua.

O aluno continua lendo o texto. (muitos ruídos). Professora continua ajudando.

(11) P: Tá, ele foi trabalhar, voltou de noite, [...] Só que ele viu que não podia comer. Vamos ver o porquê que não podia comer.(O aluno continua lendo).

(12) P: Tá, aí começou a falar de uma certa companheira dele, falando mal, que era isso, aquilo e tal.

- (13) A3: Que era sebosa.
- (14) P: Tá, sebosa.
- (15) E ainda reclamava que ele ganhava pouco. Aí? Continua aí. O aluno lê.
- (16) P: E aí?
- (17) A3: E aí que num entendi nada desse texto! (Risadas)
- (18) P: Alguém entendeu?
- (19) A4: (?)
- (20) P: Enterraram no jardim. E aí?
- (21) A3: Fala de novo que eu num entendi não, professora.
- (22) P: Ele teve a gentil ideia de plantar os morangos depois que a enterraram no jardim.
- (23) A3: Ah tá, mataram a mulher, enterraram ela no jardim e plantaram os morangos em cima da catacumba.
- (24) P: Aí os morangos nasceram, só que não podia comer porque a mulher tava enterrada lá.
- (25) A3: Com o adubo da mulher.
- (26) P: Só que não diz se ele matou, não diz se ela morreu de morte matada ou morrida, não diz nada. Diz que ela morreu e foi enterrada lá. Agora, subentende-se que ele a matou.
- (27) A3: Ele pagou alguém pra matar ela.
- (28) P: Como se o salário dela era pouco?
- (29) A3: Mas ele a matou.
- Os alunos falam ao mesmo tempo.
- (30) P: *Bora ao que interessa.*
- (31) A3: Bora.
- (32) P: Na frase, [...] a palavra seu é um pronome possessivo, certo?
- (33) TA: Certo
- (34) P: Aponte uma frase do texto em que o seu tenha sido usado como um pronome de tratamento [...]
- (42) P: Retire do texto uma frase em que esse pronome de tratamento agora apareça na sua forma culta.
- (43) A5: Senhor (?)
- [...]
- (50) P: Como que eu vou colocar o seu na forma culta de pronome de tratamento? Quais são os pronomes de tratamento?

O texto lido foi retirado do livro didático Ernani Terra e José de Nicola⁴ (2000, p. 26) e apresentado como exercício de fixação. A professora escreveu esse texto no quadro na aula anterior à leitura. Duas questões relativas a esse momento merecem reflexão. A primeira delas é o fato de que a cópia do texto durou o tempo de uma aula inteira, tempo didático que poderia ser melhor aproveitado com discussões sobre contextos e usos da língua, no texto. Poderia ser utilizado para o estudo do texto, considerando que, conforme vimos no fragmento 04 protocolo 07, a professora não dispensou tempo suficiente para alguns alunos entenderem a informação implícita do texto: a morte da suposta esposa do personagem que dialogava com a vizinha.

⁴Texto retirado de TERRA, Ernani & NICOLA, José de. Português, vol. 3, Ensino Médio. São Paulo: Scipione, 2000 (coleção Novos tempos), citado na p. 85.

A segunda questão refere-se à habilidade leitora do aluno. O sujeito leitor revelou pouca desenvoltura na leitura, pela dificuldade de pronunciar corretamente algumas palavras do texto, necessitando assim da colaboração de seus colegas e da professora. Expôs seu baixo nível de leitura quando, ao terminar de ler o texto, afirmou não tê-lo entendido.

Sabemos que os alunos com baixa proficiência de leitura têm mais dificuldades de compreensão textual porque acabam dispensando grande esforço cognitivo no primeiro momento da leitura, fato que compromete a etapa seguinte, a da compreensão. Eles dispensam muito de sua concentração ao processo de pronúncia do léxico do texto, de percepção da organização sintático-estrutural das orações e da organização discursiva, marcada pela pontuação do texto, restando pouca energia e capacidade cognitiva para a compreensão leitora. Mas não podemos aqui alongar esse tema, remetemos à leitura de Martins e Moura *in* Bortoni-Ricardo *et alli* (2012). As autoras destacam a necessidade de o professor considerar a leitura uma fonte de interação e de produção de conhecimentos, centrada em uma metodologia de mediação que visa a desenvolver no aluno habilidades cognitivas e metacognitivas, proporcionando assim, o desenvolvimento da competência discursiva.

No que tange à mediação da leitura, o estudo do texto, por meio da análise da situação discursiva que o suscitou, é um recurso didático favorável à construção da competência discursiva, uma vez que essa ação permite ao aluno ir aprendendo, com a leitura do texto, os modos de agir pela linguagem. Ação que será complementada quando ele tiver a oportunidade de tornar-se também leitor crítico do seu próprio texto.

A respeito da seleção de aspectos para a análise textual, Antunes (2010) diz que precisamos considerar que as dificuldades apresentadas na análise de texto são naturais “porque a tarefa de ‘analisar’ implica ‘separar os elementos’ de um conjunto, e, em um texto, nada é totalmente separável” (p, 45). Lembra ainda que

Grosso modo, podemos dizer que *tudo* pode ser analisado em textos. De fato, neles toda a língua, em suas múltiplas dimensões pode estar presente. Evidentemente, um determinado texto não abarca todos os fatos linguísticos e todos os aspectos responsáveis por sua funcionalidade sociointerativa. Contudo - repito - *os textos são o campo natural para a análise de todos os fenômenos da comunicação humana. Neles é que os aspectos da produção e da recepção de nossas atuações verbais se tornam acessíveis à observação.* (ANTUNES, 2010 p. 55) (Grifos da autora)

A ação da professora ficou distante dessa perspectiva, pois o texto foi utilizado como pretexto para o trabalho gramatical. A ação ocorrida durante a leitura limitou-se a comentários da professora sobre algumas ações dos personagens, e quando os alunos tentaram

compreender o homicídio citado no texto, ela iniciou o exercício de gramática, não permitindo qualquer diálogo sobre a questão. Apenas explicitou o motivo dos morangos não poderem ser consumidos.

Nas falas “*Retire do texto uma frase em que esse pronome de tratamento agora apareça na sua forma culta*” e “*Como que eu vou colocar o seu na forma culta de pronome de tratamento?*” a professora não considerou as condições de interação em que o pronome **seu** apresentou-se no texto. Assumiu como foco da aula apenas o aspecto morfossintático da língua. No primeiro enunciado “*O senhor não colhe, seu Agenor? Estão no ponto*”, o pronome *seu* já havia sido usado, no início da oração, na forma de pronome de tratamento mais formal. Assim, a escolha feita pelo sujeito produtor do texto pode indicar o uso de uma variante de mesmo valor, como estratégia de não repetição de item lexical. Mas o foco do evento não permitiu uma discussão a esse respeito.

O evento parece revelar também uma compreensão equivocada sobre o uso do texto na sala de aula, pois ele é levado à sala para iniciar o trabalho com a gramática, mascarando assim a sua finalidade enquanto produto de uma ação social de uso da língua. Também destaca que a concepção de ensino assumida pela professora é de transmissão/comunicação de conhecimentos gramaticais e não de uma atividade de mediação da aprendizagem dos alunos, que tem na interação a via de promoção dessa aprendizagem.

Vejamos o que diz a professora, em entrevista, para esclarecimento do objetivo da atividade.

Fragmento 05- Protocolo 10

Evento: Entrevista com a colaboradora

[...]

(117) PQ: Naquele texto do morango, me diz exatamente como foi feito. A primeira aula eu vi que você copiou o texto né?

(118) PC: Foi.

(119) PQ: E na aula seguinte, vocês conversaram um pouco sobre o texto.

(120) PC: Foi.

(121) PQ: E qual era o objetivo daquele texto?

(122) PC: A questão de interpretação.

(123) PQ: Interpretação de texto!.

(124) PC: De entendimento, porque os professores de exatas, de humanas (...), culpam os professores de português por não ensinar a interpretar.

(125) PQ: Eu acabei não copiando aquelas questões que você passou, mas você tem aí né?

(126) PC: Tenho, tenho.

(127) PQ: Eu vi que você insistia muito na questão da gramática do texto.

(128) PC: Hanhram.

(129) PQ: E eu não cheguei a gravar nenhuma aula que você trabalhasse o texto em si, que a finalidade não fosse a gramática, né?

(130) PC: Ah tá! É porque é assim, eu fiz avaliações só de interpretação de texto.

[...]

(200) PQ: Então tá. Tá esclarecido que você trabalha as três...

(201) PC: Aulas.

(202) PQ: Nas três áreas separadas.

(203) PC: Isso.

(204) PQ: Literatura, Gramática e Redação.

(205) PC: Isso.

Nesta entrevista, a professora diz que o objetivo do texto é a interpretação, reconhecendo a importância dessa atividade, em razão da cobrança dos professores de outras áreas de ensino. E quando questionada sobre a frequência dessa prática na sala de aula, faz uma revelação surpreendente. A leitura é realizada para atender o caráter avaliativo do conhecimento do aluno. Mas como avaliar o que não se ensina? Na busca de resposta a essa questão, solicitamos uma avaliação de leitura realizada pela professora.

Figura 04. Avaliação da professora colaboradora

AVALIAÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA - INTERPRETAÇÃO DE TEXTO	
Valor: 20 pontos (Obs.: não rasure, não use corretivo nem faça marcação dupla, pois sua questão será anulada.)	
<p style="text-align: center;">A ERA DO AUTOMÓVEL</p> <p>E, subitamente, é a era do Automóvel. O monstro transformador irrompeu, bufando, por entre os escombros da cidade velha, e como nas mágicas e na natureza, aspérrima educadora, tudo transformou com aparências novas e novas aspirações. Quando os meus olhos se abriram para as agruras e também para os prazeres da vida, a cidade, toda estreita e toda de mau piso, eriçava o pedregulho contra o animal de lenda, que acabava de ser inventado em França. Só pelas ruas esguias dois pequenos e lamentáveis corredores tinham tido a ousadia de aparecer. Um, o primeiro, de Patrocínio, quando chegou, foi motivo de escandalosa atenção. Gente de guarda-chuva debaixo do braço parava estarecida como se estivesse vendo um bicho de Marte ou um aparelho de morte imediata. Oito dias depois, o jornalista e alguns amigos, acreditando voar com três quilômetros por hora, rebentavam a máquina de encontro às árvores da rua da Passagem. O outro, tão lento e parado que mais parecia uma tartaruga bulhenta, deitava tanta fumaça que, ao vê-lo passar, várias damas sufocavam. A imprensa, arauto do progresso, e a elegância, modelo de esnobismo, eram os precursores da era automobilística. Mas ninguém adivinhava essa era. Quem poderia pensar na influência futura do automóvel diante da máquina quebrada de Patrocínio?</p>	<p>3. “aspérrima educadora”; aqui temos uma forma erudita de superlativo do adjetivo “áspero”. O item abaixo que NÃO mostra uma forma superlativa é:</p> <p>A. O automóvel é novo, novo, novo. B. O automóvel é novo pra burro. C. O automóvel foi bem rápido. D. O automóvel é rapidão! E. automóvel teve novidades bastantes.</p> <p>4. “O monstro transformador irrompeu, bufando, por entre os escombros da cidade velha”; “Oito dias depois, o jornalista e alguns amigos, acreditando voar com três quilômetros por hora”. Os gerúndios sublinhados transmitem, respectivamente, idéias de:</p> <p>A. modo e tempo; B. tempo e causa; C. causa e condição; D. condição e meio; E. meio e modo.</p> <p>5. “aparências novas e novas aspirações”; a posição do adjetivo nesse segmento altera o seu significado. O mesmo pode ocorrer em:</p> <p>A. cidade velha e velha cidade; B. ruas esguias e esguias ruas; C. lamentáveis corredores e corredores lamentáveis; D. escandalosa atenção e atenção escandalosa; E. morte imediata e imediata morte.</p> <p>6. “Quando os meus olhos se abriram para as agruras e também para os prazeres da vida” apresenta uma antítese, ou seja, a presença de palavras de sentido oposto. O mesmo ocorre em:</p> <p>A. “O outro, tão lento e parado que mais parecia uma tartaruga”;</p>

Quem imaginaria velocidades enormes na carriola dificultosa que o conde Guerra Duval cedia aos clubes infantis como um brinco idêntico aos balanços e aos pôneis mansos? Ninguém! absolutamente ninguém.

- Ah! Um automóvel, aquela máquina que cheira mal?

- Pois viajei nele.

- Infeliz.

Para que ele se firmasse foi necessária a transfiguração da cidade. E a transfiguração se fez: ruas arrasaram-se, avenidas surgiram, os impostos aduaneiros caíram, e triunfal e desabrido o automóvel entrou, arrastando desvairadamente uma catadupa de automóveis. Agora, nós vivemos positivamente nos momentos do automóvel, em que o chofer é rei, é soberano, é tirano.

1. “Para que ele se firmasse foi necessária a transfiguração da cidade”; a forma INADEQUADA da reescritura desse segmento do texto é:

A. Foi necessária a transfiguração da cidade para que ele se firmasse;

B. Para que ele se firmasse a transfiguração da cidade foi necessária;

C. A transfiguração da cidade foi necessária para que ele se firmasse;

D. Necessitou-se da transfiguração da cidade para que ele se firmasse;

E. Foi necessário, para que ele se firmasse, a transfiguração da cidade.

2. A frase que NÃO demonstra uma visão negativa do automóvel é:

A. “O monstro transformador irrompeu, bufando...”;

B. “...erichava o pedregulho contra o animal de lenda”;

C. “parava estarrecida como se estivesse vendo um bicho de Marte”;

D. “rebentavam a máquina de encontro às árvores da Rua da Passagem”;

E. “aquela máquina que cheira mal?”.

B. “e triunfal e desabrido o automóvel entrou”;

C. “o chofer é rei, é soberano, é tirano”;

D. “Ruas arrasaram-se, avenidas surgiram”;

E. “A imprensa, arauto do progresso, e a elegância, modelo do esnobismo”.

7. “guarda-chuva” faz o plural da mesma forma que:

A. guarda-pó;

B. guarda-civil;

C. guarda-noturno;

D. guarda-costas;

E. guarda-livros.

8. “rebentavam a máquina de encontro às árvores”; a forma dessa mesma frase que ALTERA o seu sentido original é:

A. de encontro às árvores rebentavam a máquina;

B. rebentavam a máquina ao encontro das árvores;

C. a máquina era rebentada de encontro às árvores;

D. de encontro às árvores a máquina era rebentada;

E. rebentavam, de encontro às árvores, a máquina.

9. Os dois automóveis são citados no primeiro parágrafo do texto para:

A. mostrar a diferença entre os automóveis antigos e os modernos; B. indicar a presença marcante do automóvel desde seu aparecimento;

C. demonstrar que o automóvel triunfou graças à imprensa;

D. revelar a pouca expectativa de futuro para o automóvel;

E. destacar as mudanças provocadas por eles no cenário urbano.

10. O autor do texto cita que “os impostos aduaneiros caíram” para indicar que:

A. os automóveis passaram a custar mais barato;

B. as pessoas deixaram de viajar de navio;

C. muitos automóveis chegavam aos portos;

D. não se cobravam impostos sobre automóveis;

E. o Brasil aboliu os impostos alfandegários.

A avaliação é identificada como interpretação de texto, mas a compreensão leitora do aluno não é o foco, e a julgar pela ação da professora durante a atividade de leitura anterior, descrita no fragmento 04 protocolo 07, podemos entender que a interpretação (compreensão leitora) não é objeto de ensino e não precisa ser mediada, na compreensão da professora. É uma ação de responsabilidade do aluno e só é realizada, mesmo em condição restrita, porque recebe a cobrança de outros professores.

Nessa avaliação, além do foco na construção das orações, sob o viés normativo da língua, algumas questões destacam as visões sobre o automóvel (questão nº 02); o sentido de alguma expressão (questão nº 04) e a compreensão do contexto de surgimento do automóvel (questões nº 09 e 10). Não podemos considerá-las irrelevantes, mas chama-nos a atenção a quantidade de questões destinadas ao trato da norma da língua, em comparação com aquelas que visam à compreensão leitora do aluno. Percebemos, assim, que a leitura também se destina à identificação do uso das normas gramaticais do texto.

Para ampliar essa discussão a respeito do texto na sala de aula, vejamos a ação da professora para o ensino da literatura.

Fragmento 06- Protocolo 09

Evento: Aula de Literatura

- (1) P: Boa Tarde. Cadê F? [...] Bora lá, página 156. A pessoa mais importante na questão da prosa no modernismo é o Graciliano Ramos, que se destacou [...] Vai ter dois livros de memórias dele: Memórias de um cárcere e um outro livro dele, onde se tem a questão da presença do suicídio, que é São Bernardo e Relampúgio. Todos os tempos dele são narrados em primeira pessoa. O único livro que foi narrado em terceira foi o Vidas Secas, que é aquele do texto da (...). Aqui é o outro, vamos ver aqui em baixo. O Romance São Bernardes narrado em primeira pessoa por Paulo Honório. Se é em primeira pessoa alguém tá contando. 157. (A professora lê um trecho do texto)
- (2) A1: Quebra galho.
- (3) P: É um quebra galho, mas não é um salário fixo. Aí ele foi trabalhar de enxada no plantio, e nisso ele cresceu, cresceu, só que assim a pessoa não tinha estudo, mas ele tinha assim...como eu posso dizer... entendimento do que ele tava fazendo. Não era ambição, é aquela pessoa que vê a oportunidade e não deixa passar. Não tem esses mestres de obras que não sabem calcular nada, mas só na cabeça, só de olhar já diz é tantos metros. Não tem essas pessoas que não têm estudo, mas sabem? Então, ele foi criando prática e com isso ele descobriu a vida. Aqui, eu tenho um texto que já é voltado pro final do livro. Ele vai dizer o que ele passou e vai desprezar, se amargar das coisas que passou e ele não aproveitou pra aprender com o erro, arrepender. (Barulho de cadeiras).
- (4) Ele não vai se arrepender de tudo. De algumas coisas ele se arrepende, só que de outras não. Vamos ler o texto, vai N.
- (5) A2: Ah eu não sei aonde tá não.
- (6) P: O episódio a seguir situa-se no final da obra, dois anos depois da morte da Madalena. Os (...) deixaram de frequentar a casa, já que a Madalena era quem vivia na casa, vivia cheia, por quê? Porque ela que tinha que tomar as dores dos serviçais. Ela que ia ajudar o povo, e ela morreu, então a casa esvaziou. Todo mundo ia lá por causa dela, não por causa dele. E a briga deles era constate, e era ferrenha a vida deles, e isso (...) (Lê um trecho). Dentro do próprio livro, o Paulo Honório no final, vai contar toda história de vida dele, diz o porquê dessa história, porque escreveu o livro. Borá lá. Ninguém quer ler
- (7) P: E... Bora F. F lê um trecho.
- (8) P: Então quer dizer que esse homem aí era um médico. Quando se tinha um médico assim pro povo bem afastado, tinha que se pagar. Então ele tava falando que não ia dar de graça, sabe aquele tipo de homem que nunca ficou doente, nunca foi no médico, nunca adoecia, então ele era daquelas pessoas antigas, que não vai dar dinheiro de graça se ele nunca ficou doente. Bora lá M.
- (9) A3: Ai professora!.
- (10) P: Minha nossa senhora!. Reclama se tá quente, se tá frio, querem dormir. Vai! (A aluna lê um trecho em voz baixa).
- (11) P: Ele estava velho, mas não estava louco, caduco. Não é qualquer coisa que vai abalar a casca, é a questão do coração. Vamos lá, vai M.
- (12) TA: riem. A aluna lê.

- (13) P: Sabe aquele tipo de gente que fala assim, que vai deixar para os netos, pros filhos, ele não. Ele fala assim, eu tenho 50 anos, pra que eu vou deixar? Ai ele fala assim: o fulano enricou e quando ele morreu os filhos ainda vão brigar pela herança, os filhos e os netos. Aí ele fala, eu vou curtir, vou torrar é tudo. Não tem gente que tem esse pensamento?
- (14) A1: É assim que eu vou fazer: eu vou me formar, ganhar muito dinheiro e quando eu estiver prestes a morrer, eu vou fazer um testamento e não deixar nada...
- (15) P: É, fazer igual aquela mulher que morreu, deixa tudo pro gato ou pro cachorro.
- (16) A1: É melhor do que deixar pra um filho.
- (17) P: Por quê? Minha nossa! Todos falam.
- (18) P: Tanta coisa que ele fala: - vou crescer, vou fazer as coisas e deixar pros outros? Fala como se os outros não fossem parentes dele né? Fosse uma pessoa qualquer. Bora lá, vai A.
- (19) A4: Aonde tá?
- (20) P: Quarto parágrafo. (O aluno lê baixo)
- (21) P: O que acontece? Esse trecho aqui a mulher já tinha se matado, ele já vivia só, então ele já não fazia mais nada, ele não tinha o físico pra fazer nada. Então ele ficava o dia sem fazer nada, de noite já não tinha sono, então ficava naquela mesmice. Então, de vez em quando, batia a lembrança, se ela se matou claro, é óbvio que foi dentro da casa. Então, de vez em quando ele sente essa lembrança da Madalena, ai como diz aqui (lê o trecho), porque ele fez isso? Questão de apertar as unhas e ficar assim?
- (22) A5: Medo.
- (23) P: Medo.
- (24) A6: (?)
- (25) A3: Saudade. Arrependimento.
- (26) P: Arrependimento, será?
- (27) A7: (?)
- (28) A5: (?)
- (29) P: Não, a ponto de tirar sangue. Vamos lá P.
- (30) A5: Olha ela.
- (31) P: Ela leu já. Vai I. (O aluno lê)
- (32) P: Aqui nessa parte que é o final do livro, ele já tá começando a escrever suas memórias, aí ele fala que ele se arrepende de muitas coisas que ele fez. Esse arrependimento é dado mais pela falta da mulher, não é um arrependimento assim: ah eu deveria ter feito isso daquela forma. Ele diz: se fosse pra fazer de novo, eu faria tudo do mesmo jeito, por quê? Porque ele não está disposto à mudança, não tem aquilo: ah se eu mudar vou ser de outra forma, não! Iria ser da mesma forma. Como ele fala que não vai mudar, iria ser tudo da mesma forma, independente dela ter se matado ou não. Então, vem aí a questão da dureza do coração dele.
- (33) P: Tá falando aqui, tá falando dos empregados. [...] lambuzada, o homem é cada vez mais um molambo [...] quem tomava conta dos empregados era ela, então, na visão dele os empregados não valem nada, não são nada. Borá lá. Vai C. (A aluna lê um trecho)
- (34) P: Ele fala lá que ele pode até ter escrito que ele [...] fulano, ciclano, trabalha em casa, na lavoura. Ele pode até citar o que eles fazem, mas ele é avesso aos empregados Ele pode até citar no livro dele e tudo mais, mas não é aquela coisa de compaixão, aí que ele vai falar que a mulher dele faz falta, porque era ela que via esse ponto de vista.
- (35) Claro, quando diz isso. Ele diz assim, que pode até achar que ele não é desse jeito, a vida é que tornou ele bruto, ignorante, egoísta. Ele não admite que é ele, fala que é através da profissão. Borá lá. Vai M. O aluno lê.
- (36) P: Ele fala o quê? Sabe aquele tipo de gente que cresce na vida e parece que todo mundo quer roubar, que não confia em ninguém.
- (37) A11: Que pensa que é por interesse.
- (38) P: É por interesse. Ah, fulano tá fazendo elogio e não gosta de mim, ele quer dar o golpe. Ele se achava assim, uma espécie de pessoa esperta. Depois de velho, ele fala assim: - olha como eu sou uma boca grande, um nariz grande. Quando uma pessoa fica idosa, claro tudo vai caindo, vai caindo. Ele, no caso, acho que ele nunca ia admitir isso, coisa de alguém fazer um favor pra ele e de ajudá-lo, não! A pessoa faz porque é meu empregado, não porque gosta de mim. Vai J.
- (39) A12: Tinha que ser. (Todos riem)

(40) P: Esses nomes que ele cita aí são empregados deles, que nem amizade com o próprio filho ele tinha. Imagine como era a vida desse homem. Como foi né?. Agora vamos fazer assim, lá adiante quando a gente for falar de Jorge Amado, algumas pessoas naquele tempo já tinham esse tipo de linguagem. Nesse século aqui, século 19 como as pessoas estavam procurando buscar e inovar a questão da linguagem, linguagens típicas do nordeste, onde se teve o maior número de tribos. O Graciliano Ramos teve uma vida assim difícil, trabalhadora, lutosa, mas ele venceu. Quando ele saiu das diversas prisões que ele teve, ele se tornou comunista, do partido do PC.

(41) A13: PC?

(42) P: Isso. Partido Comunista Brasileiro. Ele foi presidente da Academia Brasileira de Letras, com alguns livros dele conhecidos. Então, ele teve uma vida bem extensa e já voltada pra literatura. [...] visto?

(43) Borá lá. Aqui em baixo eu tenho um, dois, três, quatro, cinco até a 160, pra vocês fazerem só a resposta. Pouco né? Já vai ser o ...

(44) A11: Décimo. Os alunos e a professora conversam.

(45) P: Por favor, sexta feira da semana que vem não falem. O que vai ter P?

(46) A14: Não sei.

(47) A13: Simulado.

(48) P: Não gente, eu não vou colocar oração subordinada, nada disso. Vou colocar pra vocês adicionarem as palavras, mais interpretação, mais questão de lógica, cada questão tem um texto.

(49) A13: O quê?

(50) P: E cada texto tem duas folhas. São 6 questões por disciplina. (Todos conversam).

(51) P: Bora fazer, bora! A professora lê o enunciado. Você vai tirar dessas expressões do texto que indique que é uma pessoa bruta, ignorante, insensível. Tirem do texto. Os alunos conversam ao mesmo tempo. O sinal toca.

Neste evento, a professora apresenta a vida e a obra de Graciliano, em cumprimento a lista de conteúdos do ano. Como uma estratégia para envolver os alunos, ela utiliza a leitura compartilhada. Para isso, vai solicitando a participação deles na leitura do texto e ao mesmo tempo fazendo comentários a respeito do conteúdo do parágrafo lido.

Essa é uma boa estratégia para facilitar a aquisição da informação lida e reforçar a compreensão leitora do aluno, ao mesmo tempo em que se torna um modo de envolvimento dos alunos com a atividade. Entretanto, percebemos que a professora limitou sua mediação a comentários sobre o comportamento do personagem principal do episódio do romance, pois não relacionou as características dele à função social, nem relaciona o comportamento do personagem com o objetivo da obra. Trata-se de um romance regionalista que tem preocupações sociais, políticas e psicológicas, com o propósito de promover uma análise das relações humanas apresentando as mazelas e as desigualdades do nordeste. São Bernardo registra a história de Paulo Honório, que após o suicídio de Madalena, conta a história de sua ascensão a dono da fazenda São Bernard, sua tragédia conjugal e a aridez de sua vida.

A literatura é uma forma de manifestação da linguagem, situada em um determinado modo de ação social de uma área de conhecimento. A ação pela linguagem manifestada por

essa esfera social ⁵ está situada em determinado contexto sócio-histórico e cultural. Sem a observação desses aspectos, o gênero do texto foi subjugado a um determinado conteúdo.

Mais uma vez, percebemos a fragmentação que a escola faz da ação humana pela linguagem. Faz um recorte incompreensível do gênero, considerando apenas um dos elementos que os compõem, o conteúdo, sem relacioná-lo com o uso da linguagem. Essa mesma compreensão já foi vista no texto dos “*Morangos*”, fragmento 04, protocolo 07, cujo objetivo era também somente o conteúdo da gramática, isolado da situação discursiva em que a língua situa-se.

A ação diferenciada, do tratamento desse texto para o anterior, é a incorporação de informações sobre as obras do autor e a relação dos temas dessas obras com alguma questão social da época. Somente em um momento a professora fala, de forma vaga e pouco compreensível, sobre a linguagem relacionada à época da qual trata o texto. (40) P: [...] *Nesse século aqui, século 19 como as pessoas estavam procurando buscar e inovar a questão da linguagem, linguagens típicas do nordeste, aonde se teve o maior número de tribos.*

Pensamos em uma mediação que considere a análise do gênero, o que nele é dizível e como é dizível. Mas como vimos, no penúltimo turno do fragmento 06 esse não é o objetivo da professora. (43) P: [...] *Bora lá. Aqui em baixo eu tenho um, dois, três, quatro, cinco até a 160 pra vocês fazerem só a resposta. Pouco né? Já vai ser o visto? Bora fazer, bora.*” Assim, novamente os alunos ficam sem condições de interagir com a professora, somente dialogam com ela por ocasião de esclarecimento de alguma questão lexical do texto.

Feitas essas considerações, vejamos como ocorre a produção textual. De início, cabe destacar que a escrita tem sido uma vilã do trabalho docente na Educação Básica em Roraima. A comprovação deste fato é dada especialmente nas provas de vestibular, momento em que é possível fazer uma análise mais segura da qualidade dessa atividade escolar em todo o Estado. Mas essa pequena contextualização não tem o objetivo de discutir o fato sob um aspecto mais abrangente e nem visa especificamente à análise de redações produzidas para o vestibular. O objetivo é situar a ação da nossa colaboradora nesse contexto de pouca atenção à produção textual, no ensino da língua materna em Roraima.

Vejamos, no fragmento a seguir, como ocorre a produção textual na sala pesquisada.

⁵ Esfera social é o termo usado por alguns autores para significar a área de conhecimento ou campo discursivo da linguagem.

Fragmento 07- Protocolo 10

Evento: Entrevista

- (1) PQ: Professora, eu gostaria que você falasse sobre como organiza a produção textual.
- (2) PC: A questão da redação? Bom, a questão da redação, eles não começaram a trabalhar este ano, eles começaram ano passado. Porque aqui no Estado, não sei se nos outros estados também se tem a cultura que o aluno pode fazer o vestibular no 2º ano, e pode-se ter o avanço com uma liminar judicial. E já aconteceu, lá na escola, de aluno passar no 2º ano e ter esse avanço.
- (3) PQ: Tá, e no primeiro ano? Não se trabalha a redação, somente no segundo realmente?
- (4) PC: A dissertativa é dada só no segundo, entendeu?
- (5) PQ: Ah tá!
- (6) PC: No primeiro ano é dado os três, mas a ênfase é a narrativa e a descritiva.
- (7) PQ: Ok.
- (8) PC: A partir do segundo ano que já tem essa fase de se preparar, pra que ele não se preparar só no terceiro, aí eu já começo a dissertação.
- (9) PQ: Ah tá.
- (10) PC: Entendeu? Eu deixo na Xerox um apostilado, daqui do livro da Granatic que é tida como tradicional, na questão escrita, é tido como tradicional, regra, acentuação, então eu pego ela por ser mais rígida, mais severa nesses pontos né. E eu trabalho só um tipo, que é o esquema básico, dos três porquês. Fazemos exercícios, corrigimos, exemplificando tal, até chegar uma avaliativa, isso no segundo ano. No terceiro ano, nós revemos essa apostila como forma de revisão, os alunos que chegam como novatos, pra não ficar a [...] eu nunca vi, eu não sei do que se trata e tal, nós também fazemos como forma de revisão mas eu não trago já os temas que estão aqui, eu já pego temas da atualidade.
- (11) No terceiro ano, nós revemos essa apostila como forma de revisão, os alunos que chegam como novatos, pra não ficar a [...]eu nunca vi, eu não sei do que se trata e tal, nós também fazemos como forma de revisão, mas eu não trago os temas que estão aqui, eu já pego temas da atualidade.
- (12) PQ: Essas daqui por exemplo.
- (13) PC: Hunhrum.
- (14) PQ: Que são as redações que eu peguei?
- (15) PQ: Diga como essa redação aqui foi feita, desde o começo. Qual foi a orientação que você deu para eles chegarem a essa produção e o que foi feito depois disso.
- (16) PC: Te acalma mulher. Depois que terminamos essa parte aqui, vimos mais outras formas de se fazer a dissertação, a relação de causa e consequência com exercício valendo visto no caderno. Os temas polêmicos também com visto no caderno, exemplificando e deixando lá na Xerox. Não fazendo todos, porque senão fica muito maçante fazer uma redação de cada uma.
- (17) PQ: Qual a frequência, mais ou menos, que você fez essas redações, agora nesse ano?
- (18) PC: Não, eu comecei agora no segundo bimestre pra não ficar solto, eu dei uma cada aula. Eu dei então esses três tipos. Aí eu falei pra eles o que. Eu marquei um dia, daqui a duas semanas, por exemplo, e eu falei pra eles:- leiam a Veja, assistam o jornal, aí debatemos alguns assuntos que estavam na atualidade. Aí um dia antes desse, eu fui pesquisar na internet, fui ver a revista Veja e fui assistir o jornal para ver o que estava em evidência.
- (19) PQ: Bom, eles tinham a liberdade de selecionar qualquer tema?
- (20) PC: Sim, aí que eu ia voltar na questão do esquema, que não é solto assim, tinha que encaixar dentro de algum esquema, ou era causa e consequência, ou seria dos três porquês, ou seria histórica. Entendeu? Não tinha como ele fugir daqui. Agora, no terceiro bimestre, eu vou passar outros esquemas como a geográfica, o texto misto.
- (21) PQ: Você tem um mapeamento que mostre alguma progressão do aluno. Os problemas e os avanços apresentados nos textos dos alunos. Há algum controle assim?.
- (22) PC: É assim, eu explico tal, tal. A gente faz a simulação de produção coletiva na sala, aí eu vou escrever no quadro. Professora é melhor essa ideia!. Eu vou fazendo uma primeira no quadro, pra aqueles que não tiveram conhecimento terem uma noção, né. Aí, partimos para os temas. Agora cada um faz o seu. Escolhe e cada um faz o seu.
- (23) PQ: Ah tá, você vai dando as orientações e vai pedindo as redações como exercícios, né?
- (24) PC: Conforme vai ser a explicação. Depois que acabar tudo isso no terceiro bimestre aí eu vou

pedir outra avaliativa. Não passo um tema, eu passo uns 3 ou 4, e de lá, ele escolhe. Eu também não faço assim, exposição, ah fulano errou, porque gera constrangimento. Quando eles fazem a prática, o exercício, aí eu olho e digo: tá vendo aqui, você já repetiu essa ideia aqui. Você não pode dizer outra coisa?

(25) PC Claro que eu vou orientando e tem toda essa construção.

(26) PQ: Essa daqui já foi devolvida para o aluno?

(27) PC: Já, já.

(28) PQ: Qual a reorientação que você faz? Você deixa no texto ou você tira uma aula pra comentar isso?

(29) PC: Quando eu entrego eu tiro uma aula pra comentar, eu não faço rasura em cima da letra dele, eu só faço observações “aqui olha, você repetiu essa ideia no parágrafo tal. Você deveria ter comentado assim, assim e assim.” E olha, eu fiz no ano passado um curso pra correção de redação da UFRR.

[...]

(138) PQ: Tá, mas quantas redações você fez? PC: Eu comecei a redação só no segundo.

(139) PQ: Então, de lá do início do ano até agora, os alunos tem essa produção e essa daqui também?

(140) PC: Mas como avaliativa. Tem no caderno dele também.

[.....]

(282) PQ: E a resenha é produto da literatura, né? Você disse que foi um filme, que passou naquele dia que vocês estavam lá na sala de vídeo?

(383) PC: Foi, foi.

[.....]

(398) PQ: Hunhrum. Então a finalidade dessa resenha é verificar se eles tão cumprindo o objetivo lá da metodologia científica ao mesmo tempo trabalhar questões da literatura.

(399) PC: Da literatura, da produção.

(400) PQ: Agora eu entendi como você trabalha a literatura!

(401) PC: Na iniciação Científica.

Esse momento da entrevista é bastante elucidativo da organização do trabalho de produção textual na escola. A narração e a descrição são trabalhadas no primeiro ano e a dissertação nos dois últimos anos, em razão da realidade que é descrita pela professora, na entrevista. (2) PC: [...] *eles não começaram a trabalhar este ano, eles começaram ano passado. Porque aqui no Estado, não sei se nos outros estados também se tem a cultura que o aluno pode fazer o vestibular no 2º ano e pode-se ter o avanço com um liminar judicial. E já aconteceu lá na escola de aluno passar no 2º ano e ter esse avanço.*

A forma de mediação da produção textual e o suporte didático utilizado pela professora também merecem reflexão. Vejamos o que disse ela no turno 10 do protocolo acima: (10) PC: [...] *e eu trabalho só um tipo, que é o esquema básico, dos três porquês. Fazemos exercícios, corrigimos, exemplificando tal, até chegar uma avaliativa [...] mas eu não trago os temas que estão aqui, eu já pego temas da atualidade.*

A professora refere-se, nesse fragmento, ao modo de realizar a argumentação em textos dissertativos, proposto por Granatic (2003, p.76) *Técnicas de redação*. Nesse livro, a autora encaminha nos capítulos de VIII a XI, alguns procedimentos de construção de argumentos na produção de uma dissertação. No capítulo VIII, denominado “*O esquema*

básico da dissertação”, a autora apresenta a construção da argumentação por meio de um esquema que orienta a utilização de vários porquês lançados ao tema da dissertação. As respostas a esses questionamentos, segundo a autora, construirão os argumentos necessários ao desenvolvimento do tema.

Nos capítulos seguintes (IX, X E XI), a autora encaminha a elaboração da argumentação por meio da *construção de relações de causa e consequência; da construção de argumentos favoráveis e contrários*, quando se trata de temas polêmicos, e *de construção de retrospectiva histórica*, quando o tema permitir esse tipo de esquema.

É interessante notar que o subsídio textual destacado na realização da produção da dissertação é somente a construção da argumentação. Os demais elementos do texto, isto é, a situação de comunicação, a planificação e a textualização são minimizadas na ação didática proposta pela autora. O aspecto interacional do texto é subjugado à técnica da redação, pondo em evidência somente um dos aspectos do texto, o conteúdo. Quando questionada sobre o modo de orientação da escrita dos alunos, a professora afirma: (24) PC: [...] *Quando eles fazem a prática, o exercício, eles trazem pra mim, aí eu digo: tá vendo aqui que você já repetiu essa ideia aqui. Você não pode dizer outra coisa? Claro que eu vou orientando e tem toda essa construção.*

A mediação da escrita é também expressa na seguinte fala: (29) PC: *Quando eu entrego, eu tiro uma aula pra comentar. Eu não faço rasura em cima da letra dele, eu só faço observações, aqui olha, você repetiu essa ideia no parágrafo tal. Você deveria ter comentado assim, assim e assim* Entretanto, ao ser questionada sobre o modo de realizar essa mediação no texto produzido pelo aluno, a professora demonstra certa limitação no entendimento do seu papel, ao descrever que a orientação à produção é dada de forma individual para não constranger o aluno diante de alguma situação inadequada na produção textual. (29) PC: *Eu também não faço assim, exposição, ah fulano errou, porque gera constrangimento.*

Além da falta de compreensão do seu papel de mediação na produção textual, outro equívoco pedagógico da colaboradora reside no fato de ela confundir a aprendizagem dos alunos com aferição de notas, em atendimento a exigência de avaliação quantitativa dos alunos. Em alguns momentos da entrevista, quando questionada sobre o processo de orientação à produção textual dos alunos, a professora referiu-se a esse momento como ação de atribuição de notas. E embora, ela explique a sua forma de mediação da atividade, (10) PC: [...] *E eu trabalho só um tipo, que é o esquema básico, dos três porquês. Fazemos exercícios, corrigimos, exemplificando tal, até chegar uma avaliativa, ao longo do período de observação não presenciamos tal atividade*

Percebemos que a ação de produção textual não tem o foco na aprendizagem construída no processo de produção, o foco é o caráter avaliativo que visa garantir a progressão escolar dos alunos. Essa situação de pouca ênfase na mediação da produção textual é apresentada por Bortoni-Ricardo (2011) como dois dos doze problemas a serem superados na Educação Básica, por meio de uma formação sólida que possa oferecer aos professores as condições necessárias para essa mediação. No Projeto Pontes, financiado pelo CNPq, que “tem a finalidade de estabelecer “pontes” entre o produto da pesquisa sistemática da Sociolinguística Educacional e a formação de professores,” a autora destaca a necessidade de o professor “ultrapassar o ensino assistemático, espontaneísta e improvisado de redação e a correção inócua de trabalhos escolares sem discussão (feedback) nem refacção posteriores”. (BORTONI, 2011, p. 5)

Saber o que, o porquê e como mediar é o dilema vivido por muitos professores, e fato que tem levado muitos deles a assumirem uma postura de negação dessa ação didática. Vejamos as dificuldades de mediação da produção textual a partir de uma resenha orientada pela professora.

Quadro 02. Transcrição da resenha produzida pelo aluno

.Essa resenha do vestido de noiva vai abordar os seguintes temas:

*Vida apos a morte:

Ao iniciar o filme ”vestido de noiva” mostra a Alaíde sendo atropelada e levada para a sala de cirurgia dai endiante se inicia uma volta ao passado onde depos de morta ela andava por varios lugares com a madame Clessi foi ao seu proprio funeral, depos de muita conversa a Alaíde descobre que morreu, perdoa sua irmã e vai descansar com madame Clessi.

*Predestinação:

Várias vezes no filme ela diz que sua irmã e o marido transformaram a morte dela, ela conversa com sua irmã no dia do seu casamento e ouve ela dizer que queria sua morte ai endiante ela passa a predestinar sua morte e sua vida.

*lembrança

A maior parte do filme é sobre as lembranças que ela tinha afinal ela que conta o filme no caso as suas *lembra-nças* (grifo nosso) compõe a maior parte do filme.

A referida produção foi utilizada pela professora para servir de instrumento de avaliação do conteúdo de Literatura. O procedimento metodológico da atividade foi a apresentação do filme “Vestido de Noiva”, de Nelson Rodrigues, e a identificação de temas contidos no enredo do filme. A partir desse comando, os alunos deveriam fazer as suas resenhas. O resultado é o que vemos acima.

Podemos discutir muitas questões apresentadas na produção textual anterior, mas vamos limitar-nos à abordagem sobre a função social da resenha e a mediação da professora. A resenha é um gênero discursivo acadêmico que visa “avaliar-elogiar ou criticar- o resultado da produção intelectual em uma área do conhecimento” (MOTTA-ROTH & HENDGES, 2010, p. 27), mas a professora não parecia ter consciência dessa função, pois apesar de ter solicitado a resenha com o objetivo de que o aluno comunicasse conhecimentos a respeito do filme que lhes apresentou, no final do processo, a atividade visou apenas ao atendimento de uma situação de controle e gerenciamento da aprendizagem, com fins avaliativos.

Vamos discutir a ação da professora considerando os três princípios do trabalho didático com a produção textual, segundo Dolz e Schneuwly (2010, p. 69), a saber: a) princípio da *legitimidade* (referência aos saberes teóricos elaborados por especialistas); b) princípio da *pertinência* (referência à capacidade dos alunos, às finalidades e aos objetivos da escola, aos processos de ensino-aprendizagem); princípio de *solidificação* (tornar coerentes os saberes em função dos objetivos visados).

O caráter da *legitimidade* precisa ser considerado para que a escola não produza um “falseamento” do gênero, considerando apenas a nomenclatura dele. A produção da resenha foi solicitada para ser um modo de apresentar o conteúdo, entretanto esse mesmo conteúdo não pode ser isolado da ação social legitimada para a comunicação de conhecimento escolar. Esse modelo social não pode ser desconfigurado, sob pena de negarmos uma construção social por meio da linguagem e de não oportunizarmos aos alunos conhecimentos sobre esse modo de interação.

A desconfiguração da resenha feriu o princípio da *legitimidade* considerando que houve rupturas em sua estrutura básica, isto é, nas etapas de *apresentar*, *descrever*, *avaliar e recomendar*, que convencionalmente são realizadas no ato de resenhar, segundo Motta-Roth & Hendges (2010, p. 43) Para esses autores, o ato de apresentar a obra deve atender a cinco ações, tais como informar o tópico geral da obra; definir o público-alvo; dar referência sobre o autor; fazer generalizações e inserir a obra na disciplina. Na etapa de descrição, três outros passos são citados: dar uma visão geral da organização da obra; estabelecer o tópico de cada capítulo; citar material extratextual. Na terceira etapa, cabe ao resenhador realçar pontos específicos da obra, enquanto que a fase final destina-se a desqualificar ou recomendar a obra.

Sabemos que a resenha é um gênero de certa complexidade, por isso exigiria do professor maior atenção. Sem a ação de mediação, a produção da resenha não atendeu ao princípio da *pertinência* por dois motivos: os alunos não tinham conhecimentos suficientes a respeito do gênero para que pudessem fazer uso naquele momento, e porque a finalidade não

era o desenvolvimento do processo interativo que seria produzido pelos alunos. Tratava-se apenas de uma tarefa avaliativa de conteúdo de literatura e não de aprendizagem sobre uma ação de linguagem.

O princípio de *solidificação* também não foi atingido, pois não parece ter havido intencionalidade na ação didática de promoção de aprendizagem dos alunos. Neste caso, não houve coerência na ação da professora porque o objetivo de sua solicitação não se harmonizou com a finalidade do gênero. Essa ação da professora é indicadora de uma concepção mecânica de produção textual, realizada sem considerar as condições para a produção do texto e sem a noção de gênero como instrumento de ação social por meio da linguagem. Trata-se de produções de textos para atender somente o caráter avaliativo escolar, e não um processo interativo que visa à exposição da aprendizagem realizada com aquela prática de linguagem.

Mas não é difícil compreender as dificuldades da professora na condução da atividade. Basta remetermos essa dificuldade ao que foi dito por ela, no momento da entrevista, quando tratou da produção discursiva desse e de outros gêneros. Naquela entrevista, a professora revela que ainda não produziu nenhuma resenha. E nessa condição, o que vemos no texto do aluno é resultado da falta de conhecimento da professora, e conseqüentemente, da sua dificuldade de mediar a produção desse gênero.

Convém destacar que a resenha não foi produzida em sala de aula, isto é, com a mediação da professora. Também é necessário destacar que nenhuma das aulas observadas foi destinada à produção textual. No conjunto das aulas observadas, os eventos discursivos do consistiram de exposição de conteúdos, de apresentação e de correção de exercícios que visavam ao estudo das normas da língua sem considerar seus contextos de usos. Nesse cenário, o ensino do gênero é um desafio, mas também uma emergência, considerando que a consequência de o professor não assumir essa perspectiva de ensino é tornar os alunos alheios às práticas sociais por meio da linguagem e seus propósitos interativos na sociedade.

Vejamos a seguir mais uma das facetas do ensino.

2.2. A CONSTRUÇÃO DA INTERAÇÃO NA SALA DE AULA: ENTRE OBJETOS, OBJETIVOS, ESTRATÉGIAS DE ENSINO E PAPÉIS SOCIAIS

A discussão sobre a interação e seus reflexos na sala de aula, especialmente sob o ponto de vista da construção da relação ensino-aprendizagem, tem sido objeto de constantes discussões em razão de ela revelar a relação entre a sala de aula e as estruturas sociais.

Ancorados nas diversas áreas como a Análise da Conversação, a Análise do Discurso, a Sociolinguística Interacional e a Educacional, a Linguística Textual e a Aplicada, os estudos interacionais visam a oferecer elementos de compreensão da ação sobre a língua, ao mesmo tempo em que têm disponibilizado um instrumental teórico e metodológico como subsídio à prática mais produtiva do professor de língua materna. A exemplo, citamos os estudos de Castanheira (2004); Cazden (1991); Green (2003) Moita Lopes (1996); Consolo (1997); Bortoni-Ricardo (2003), cujas contribuições evidenciam os modos de participação dos sujeitos da sala de aula na construção da relação ensino-aprendizagem.

Mas a discussão a respeito da interação do processo de aprendizagem suscita a compreensão do conceito de aula, antes de adentrarmos nos modos de interação entre os sujeitos que compõem o cenário da sala de aula.

São várias as definições encontradas na literatura, a respeito desse termo. Destacaremos algumas:

a) aula como uma construção que tem distintos significados e matizes em diferentes momentos (VEIGA, 2011, p. 268);

b) aula como espaço/tempo privilegiado de formação humana que assume a possibilidade de construção de uma nova realidade (SILVA, 2011, p. 16);

c) aula como parte de uma rede que se lança e que guarda relação com a totalidade social. (ARAÚJO, 2011, p. 60);

d) aula enquanto prática social significando a dimensão de organização do processo educativo, do tempo e espaço da aprendizagem segundo a intencionalidade do trabalho pedagógico (SILVA, 2011, p. 36).

Em todas essas definições, a aula apresenta-se como atividade resultante de um processo de construção social. Do ponto de vista didático, a aula é uma atividade de “construção do trabalho colaborativo, sem perder de vista que a aula deve ser bem planejada, desenvolvida e avaliada e não um mero evento espontâneo e improvisado” (SILVA, 2011, p. 39). A consciência dessa atividade possibilita ao professor desenvolver um projeto de

interação, levando em conta os componentes do quadro interacional da sala de aula, apontados por Matêncio (2001).

- 1) a aula é constituída no quadro das práticas sociohistóricas institucionais de ensino/aprendizagem e pressupõe a articulação entre diferentes modos de apropriação da realidade e de materialização discursiva;
- 2) o professor gerencia a interlocução - originariamente de natureza assimétrica e coletiva - à luz de objetivos didáticos e educativos de longa, média e curta duração, com base em um projeto de
- 3) a interação, tendo as funções básicas de animador, informador e avaliador;
- 4) a materialização didático-discursiva do projeto de interação está subordinada tanto a aspectos cognitivos como a aspectos sociais emergentes da interação; configura-se, assim, um evento intermediário no contínuo entre os rituais e espontâneos, efeito de ajustes em seus ritmos social e acadêmico. (MATÊNCIO, 2001, p. 98).

Professores e alunos precisam compreender esse quadro de interação e assumir as regras sociais desse tipo de encontro. Precisam, pois, ter conhecimentos práticos sobre a configuração da aula, sobre os seus modos e os seus contextos de interação. A consciência dos componentes didáticos-psicológicos do quadro interacional é fundamental para o desenvolvimento de um projeto de interação, considerando que

ensinar e aprender são processos interativos que requerem a participação de professores e alunos; em outras palavras, uma vida escolar bem sucedida depende em grande parte de professores e alunos compartilhar convenções sociais e culturais, o que lhes possibilitará saber, por exemplo, que tem direito de falar, quando e como fazê-lo. Isto acontecendo, são criadas condições para que ocorra a aprendizagem (COX E ASSIS-PETERSON, 2003, p.133)

Uma dessas convenções diz respeito ao objetivo do encontro. Nele, a mediação da linguagem dá-se “por meio das atividades discursivas da ordem do oral e do escritural,” pautada por um projeto de interação que direciona as ações de linguagem na sala de aula, por meio de “dois movimentos discursivos, o ritmo social e o ritmo acadêmico”. (MATENCIO, 2001)

O ritmo social refere-se ao movimento da regulação da interlocução em termos de contribuição individual (do locutor/e ou dos interlocutores) da organização do grupo, e o ritmo acadêmico representa a estruturação do evento didático, segundo sua subordinação ao conteúdo estudado e sua compreensão como objeto de ensino-aprendizagem. (MATENCIO, 2001. p. 175)

O gerenciamento desses movimentos discursivos da aula deve levar em conta as finalidades do ensino, sem perder de vista o caráter dialógico desse processo, representado por “estratégias didáticas e sua verbalização” (MATÊNCIO, 2001, p.176), em cumprimento do papel social do professor e dos objetivos dos eventos da aula.

Rech (1996), ao tratar do papel social do professor e de suas atribuições nos eventos de sala de aula, afirma que

ao professor cabe transmitir cultura e também ensinar as regras básicas de comportamento social aos alunos, uma vez que a sala de aula é “uma cena social em miniatura” (MORRISH, 1975). Ele é a autoridade máxima dentro da sala de aula e espera-se que desempenhe um papel social revestido de poder e autoridade, especificando e controlando o tópico abordado, determinando a atividade e controlando a quantidade de fala dos alunos. Também é dele a responsabilidade de atribuir os turnos de fala e de decidir se os alunos podem ou não falar [...] Contudo pode haver maior ou menor rigidez no controle da disciplina e na tomada de turnos, dependendo de como cada professor concebe o seu papel e das orientações ideológicas que sustentam a sua prática (RECH,1996, p. 311)

Nesse contexto de prática social em que o professor se situa, vários elementos que compõem a interação entram em cena para formar o quadro interativo da aula. Não podemos deixar de considerar a organização dos tempos de aula. Na escola pesquisada, a aula está fragmentada em três tempos de uma hora cada, em dias diferentes. Percebemos que uma hora de aula para a realização de algumas atividades é insuficiente para uma interação mais produtiva. Em muitos casos, quando o tempo da aula era o primeiro do turno, ainda foi reduzido por uma decisão da professora de esperar que a maioria dos alunos chegasse para a sua aula. Vejamos

Fragmento 08 - Protocolo 10

Evento: Entrevista com a professora

[...]

(194) P: Professora, vamos voltar pra questão do tempo da aula. Eu perguntei ao coordenador e ele disse que quando chegou na escola já tinha essa prática de fazer “horário pingado”. Você acha que assim é melhor?

(195) PC: Às vezes eu acho cansativo pro aluno.

(196) P: O quê?

(197) PC: Fazer tempos conjugados, é produtivo pra gente, entendeu? Mas pra eles às vezes é cansativo. Porque fica, só naquilo, só naquilo, focado. É bom pra concentração, mas pro aluno é ruim.

(198) P: Não houve nenhuma discussão sobre esse tempo ser conjugado?

(199) PC: Não nesse ano. E sempre foi assim.

Entendemos que a ação de ensino-aprendizagem nesse cenário fica comprometida porque as possibilidades de interação entre professores e alunos e alunos-alunos ficam

reduzidas. Percebemos que esse fato traz implicações à sistematicidade do trabalho docente, pois a brevidade do tempo compromete a realização de uma atividade discursiva que exige maior tempo para a interação entre os sujeitos.

2.2.1. O gerenciamento da interação e o estilo discursivo do professor

O turno conversacional (MARCUSCHI, 2008) é componente básico de grande destaque nos processos interativos e tem recebido a atenção de diversos estudiosos por evidenciar como os interagentes realizam seus atos de fala, levando em consideração a presença dos outros participantes, e por apresentar uma organização que reflete não só os processos de comunicação social, enquanto atos de fala, mas também as relações de poder presentes nesses processos (MATEUS, 2009). Na sala de aula, o poder de controle da interação é um grande desafio aos professores, pois demanda certa habilidade e principalmente clareza do objetivo dela, exigindo do professor equilíbrio na distribuição dos turnos de fala para não comprometer a interação do processo de ensino-aprendizagem, pois a centralização em qualquer um dos sujeitos interagentes retira a possibilidade de ação do outro e prejudica o cumprimento do papel social dos interactantes (CAZDEN, 1991, p. 195).

A respeito do modo como se processa a interação na sala de aula, Cox e Assis-Peterson afirmam que

Uma pessoa, investida da função de professor, adquire poder de determinar ações aos alunos. Estes, por sua vez, legitimam esse poder, pois trazem de sua casa ou adquirem, rapidamente na escola, a imagem do professor como autoridade. Embora o professor seja agente de controle social na sala de aula, a interação se dá de forma compartilhada, produzida também pelos alunos: melhor, produzida na relação professor/alunos, alunos/alunos. (COX e ASSIS-PETERSON, 2003, p.128)

O gerenciamento da interação está sujeito ao enquadre discursivo do professor, isto é, a compreensão do que está acontecendo nela e sua ação em correspondência a essa percepção (GOFFMAN, 2002, p. 114). A percepção do professor sobre os enquadres discursivos da aula ajuda no direcionamento das ações em consonância com o seu papel social.

Vejamos como a professora colaboradora faz o gerenciamento interacional na sala de aula observada.

Fragmento 09 - Protocolo 07

Evento: Leitura de texto

A professora entra na sala e os alunos que ali se encontram estão bastante dispersos, enquanto os outros vão chegando.

- (1) P: Já? Entra, senta! Boa tarde.
- (2) A1: Deixa eu beber água logo professora?
- (3) P: Já K?
- (4) A2: Já professora.
- (5) P:W, amor, começa a ler pra gente, por favor?
- (6) A3: A primeira questão ou o texto.
- (7) P: Só o texto.
- (8) A3: Ei, malandro, deixa eu ler aqui. Já professora?
- (9) P: Psiiiiiiuu.
- (10) A3: Já professora?
- (11) P: Já. O aluno lê o texto, mas a professora o corrigiu quase sempre, por errar as palavras. Os alunos também corrigem.

Neste fragmento, o foco de análise é a seleção dos participantes da interação na sala de aula. A professora seleciona o aluno W para realizar a leitura de um texto que havia sido escrito na aula anterior. Essa seleção, segundo ela, deve-se ao fato de que W é o aluno que mais interage com ela e com os demais alunos. Dentre os 23 alunos da sala, W é o mais reivindicar o turno de fala.

A escolha de W como o principal interagente da professora, além de marcar o seu papel de conduzir a aula, indica uma estratégia de manutenção do controle dos eventos, ocupando o aluno para poder manter a ordem na sala de aula, pois W é muito extrovertido e procura, a todo momento, interagir de algum modo com os colegas e com a professora, mesmo que sua interação não represente o ritmo acadêmico. Consideramos a interação como uma relação que possibilita trocas mútuas entre os interagentes e não apenas qualquer situação verbal que ocorre no encontro face a face.

O aluno selecionado pela professora usa da condição de detentor do turno para também gerenciar o evento pedindo silêncio a um colega. Sentindo-se autorizado a exercer essa função como condição para realizar a atividade que lhe foi atribuída ele diz: “*Ei, malandro, deixa eu ler aqui*”. Aluno e professora se revezaram na solicitação de silêncio à turma. Nesse momento, W coloca-se no mesmo nível hierárquico da professora. Mas ela, ao mesmo tempo em que ratifica a solicitação do aluno, também mostra o seu poder na interação para controlar o evento por meio da expressão: “*Psiiiiiiuu*”, no turno 09, do mesmo fragmento. Nesse jogo de hierarquia, W reconhece o poder da professora no controle do evento, perguntando “*Já?*”, solicitando assim a autorização para iniciar a leitura, último turno da interação.

Como já foi dito anteriormente, o gerenciamento da interação é um dos aspectos do trabalho do professor que demanda certa habilidade porque sinaliza o enquadre discursivo, isto é, “[...] a ação dos sujeitos com relação à percepção do que está acontecendo na interação. A mudança de enquadre, denominada *footing* (GOFFMAN, 2002, p.113) é considerada como “um desdobramento da noção de enquadre, significando o alinhamento, a posição, a projeção do “eu” dos participantes com relação e eles mesmos, com os outros e com a situação discursiva”.

Vejamos o fragmento a seguir.

Fragmento 10- Protocolo 03

Evento: Cronograma de realização de provas

A professora entra na sala cumprimenta os alunos e os relembra sobre o dia da avaliação.

- (1) P: Qual é o dia da prova?
- (2) A1: Da prova?
- (3) A2: 28
- (4) P: Hoje é segunda. Próxima aula? Quarta né? Ou amanhã?
- (5) A3: Quarta. No primeiro tempo.
- (6) P: Quarta, primeiro tempo? Então bora aqui, dia 06.
- (7) A4 x1: Ah mais dia 06 é amanhã.
- (8) P: Amanhã? (Houve reclamação de vários alunos ao mesmo tempo)
- (9) A4 x1: Depois de amanhã.
- (10) A x1: É depois de amanhã. Poxa!.
- (11) P: Então vamos fazer assim. Esse daqui (A professora aponta no quadro a marcação que fez sobre a prova de interpretação de texto)
- (12) A4 x1: E ainda tem prova de história.
- (13) A5: É professora.
- (14) A6 (w): Ei, veia. (Vocativo feminino de velho, comumente utilizado pelos jovens).
- (15) P: Esse daqui, então vamos fazer assim, esse daqui eu faço o de interpretação.
- (16) A7: Tá.
- (17) P: Tá?
- (18) A7: Tá.
- (19) P: E na sexta, 6, 7, 8 né? Eu faço sobre (incompreensível), certo?
- (20) A8: Certo.
- (21) P: Esse daqui vale 20 e esse daqui vale 20.

O fragmento acima destaca a flexibilidade da professora para alterar o dia em que havia pensado realizar as provas, em razão da coincidência de cronograma de prova de outra disciplina. A negociação é percebida quando a professora apresenta o cronograma de avaliação e os alunos o rejeitam, exigindo que ela faça ajustes que eles julgam mais adequados. A professora atende ao pedido dos alunos, mudando o seu enquadre para adequar-se aquele momento de interação e aos objetivos do evento que está em discussão. Diante das reclamações dos alunos, pela coincidência de realização de várias provas, muda de enquadre, isto é, sinaliza o seu *footing* alterando a sua condição de poder determinar as datas das provas

para manter a relação amistosa com os alunos. Vejamos: (11) P: “*Então vamos fazer assim, esse daqui eu faço o de interpretação*”.

A professora assumiu esse *footing* porque, no seu ponto de vista, a alteração na ordem cronológica das atividades avaliativas não causaria prejuízos ao desenvolvimento da sua programação didática. Ao contrário, a negativa à solicitação dos alunos poderia causar implicações no resultado avaliativo dos alunos, pois segundo ela não convém realizar várias provas difíceis no mesmo dia porque isto prejudica o desempenho dos alunos.

Essa negociação atende ao caráter do objetivo didático da interação. O enquadre da situação discursiva atendeu a finalidade de gerar melhores condições para que os alunos expressassem os conhecimentos adquiridos nas aulas.

Segundo Matêncio (2001, p. 80), a flexibilidade é uma das características do ambiente discursivo aula, em atendimento a certos eventos da interação. “A rigidez pode ocorrer no que diz respeito à finalidade da interação, ou seja, quanto à preparação, desenvolvimento e conclusão das atividades didáticas, em termos de sua organização e tematização”. No caso descrito no fragmento anterior não se tratava de nenhum dos aspectos apresentados pela autora, como mercedores de rigidez no processo didático interativo.

Na sala de aula, assim como em outros contextos de interação face a face, as pessoas negociam com frequência suas posturas, seus alinhamentos, seus objetivos. A professora demonstrou nesse momento sua percepção da estrutura de participação no evento da aula.

Vejamos mais um fragmento a esse respeito.

Fragmento 11- Protocolo 05

Evento: Correção de exercícios

[...]

(33) P: Já povo?

(34) A1: Não professora. (O aluno lê a frase escrita no seu caderno). Parecer é verbo, verbo de ligação. Adjunto adnominal né?

(35) A2: Não sei, é?

A professora continua indo de mesa em mesa tirando a dúvida dos alunos.

(36) A2: [...] É transitivo direto porque o objeto é direto.

(37) P: Na minha aula vocês ficam pegando matéria dos outros, nas outras vocês não ficam. Muito engraçado isso! Eu só vou dar esse visto hoje, só se quiser, se não quiser, sinto muito.

(38) A3: Mas professora tem o quarto tempo hoje.

Este é um evento de controle da participação dos alunos nas atividades propostas pela professora e que marca a relação hierárquica da interação na sala de aula. Ela solicita aos alunos que façam um exercício de gramática, mas alguns alunos ao invés de cumprirem a essa solicitação, dedicam-se a tarefas de outras disciplinas. A professora, sentindo-se

desprestigiada com esse fato, toma a decisão de sinalizar o seu poder, cobrando o caderno aos alunos para dar visto nas atividades. Diz: *Na minha aula vocês ficam pegando matéria dos outros, nas outras vocês não ficam. Muito engraçado isso! Eu só vou dar esse visto hoje, só se quiser, se não quiser, sinto muito*, referindo-se à conclusão dos exercícios para poder dar o visto na atividade, mesmo com o argumento de uma das alunas de que ele poderia ser dado na outra aula (38) A3: *Mas professora tem o quarto tempo hoje.*

Ao reclamar da falta de atenção dos alunos com a tarefa dada, ela sinaliza o seu poder, mostrando assim a sua reação de desaprovação das ações de alguns alunos, por meio da mudança no enquadre do evento, alterando a relação amistosa pela relação de poder em cumprimento ao papel social do professor de gerenciar a aprendizagem.

Vejam os mais um exemplo de alinhamento da professora

Fragmento 12-Protocolo 05

Evento: Correção de exercícios

A professora entra e cumprimenta os alunos. Em seguida ordena.

(1) P: Vamos lá, pag. 165 do livro. Comecem a responder esse exercício.

A professora está na mesa e um aluno vai até ela para tirar dúvidas.

(2) A1: Professora linda do meu coração, dá um pulo aqui.

A professora vai à mesa do aluno.

(3) P: Não é verbo. É o complemento do verbo [...] Tu colou dele não foi? Conseguiu R? Isso aqui é o agente da passiva.

No fragmento acima, a professora não demonstra nenhum estranhamento com a forma de tratamento feita pelo aluno: (2) A1: *Professora, linda do meu coração, dá um pulo aqui.* Ao contrário, atende imediatamente a demanda dele ratificando assim o comportamento do aluno e alinhando-se à situação de aceitação ao tratamento afetivo. Essa ação mostra que ela, ao atender a solicitação do aluno, sem reclamar do tratamento afetivo e informal, alinha-se à postura do aluno.

Vejam o turno 05 do fragmento 04, protocolo 07. Nele, a professora diz: *W, amor, começa a ler pra gente, por favor?* Esse tratamento afetivo foi retribuído pelo aluno na interação, descrita acima. Mas essa estratégia da professora de manter uma relação afetiva com os alunos às vezes tem consequências nada positivas. No evento citado anteriormente, fragmento 10, protocolo 03, turno 14, W, em um ato de reclamação da coincidência de datas de prova, exprime seu descontentamento com a professora, por meio da seguinte expressão “*Ei, veia*”, enquanto que outra aluna, nessa mesma interação, turno 10, também faz sua negativa da seguinte forma “*É, depois de amanhã. Poxa!*”, referindo-se ao dia da realização da prova.

Nesse momento, os alunos fogem à estrutura de participação da aula, pois o quadro interativo é acadêmico, fato que exigiria menos espontaneidade e mais monitoramento interacional. Vejamos, a esse respeito, um diálogo com a professora colaboradora.

Fragmento 13- Protocolo11

Evento: Entrevista de visionamento

[...]

(107) PQ: Há um momento, em uma das aulas, que o W diz assim “S meu amor, vem aqui!” (a colaboradora ri). Esse tratamento entre vocês é comum?

(108) PC: É comum.

(109) PQ: Você também na hora da leitura diz assim “W, amor...”.

(110) PC: É. Mas não é só pra ele.

(111) PQ: Tá. Então isso é uma forma de tratamento. É também uma estratégia de interação que facilita a organização da sala com os alunos?

(112) PC: Certo. É, teve uma vez que teve uma observação assim; “a senhora chama ele de querido, de amado, de amorzinho e não sei o quê, é porque a senhora não pode xingar a gente né? (risos) Mas não. É um tratamento carinhoso.

[...]

(125) PQ: Tem uma coisa que me chamou a atenção. No momento em que você estava organizando o calendário de provas, você chega à sala de aula e pergunta qual é o dia da prova...

(126) PC: Melhor.

(127) PQ: Aí os alunos lembram que nesse mesmo dia tem uma prova de história, e pedem pra você reorganizar o dia da prova, né? E você acaba...

(128) PC: Cedendo.

(129) PQ: Hanhram. Por quê? Você se sente à vontade pra negociar com os alunos?

(130) PC: Porque eu acho pesado fazer várias provas no mesmo dia, eu já fui aluna, então, porque não negociar isso?

Este diálogo confirma o bom relacionamento afetivo da professora com os alunos e demonstra o estilo interacional assumido por ela. Entendemos que esse bom relacionamento é uma estratégia de construção da relação interpessoal com os alunos, entretanto em determinados momentos, ao utilizar um discurso pedagógico afetivo, a professora assume um enquadre interacional mais próximo ao “ritmo social” da aula, isto é, “ao movimento da regulação da interlocução em termos de contribuição individual da organização do grupo”. (MATENCIO, 2001, p. 83)

Embora o *footing* (GOFFMAN, 2002) interacional dela dependa do conteúdo do evento e das relações de consequências que ele pode determinar, o enquadre amistoso é uma característica da professora. Assim, concordamos com Rech quando diz que o alinhamento do professor está relacionado ao estilo discursivo, pois nele “o professor estará sinalizando qual o seu papel social na interação” (1996, p. 313)

No caso em que estamos discutindo, o estilo discursivo da professora às vezes compromete a estrutura de participação da aula, pois em termos didáticos, a afetividade demonstrada nos eventos apresentados pode ser uma boa estratégia para obtenção da

aceitação dos alunos nos eventos didáticos promovidos pela professora, mas pode não garantir a obtenção da finalidade do ritmo acadêmico, alterando a configuração da aula e desfavorecendo a construção da competência discursiva. Vejamos o porquê.

2.2.2. O ritmo acadêmico e o foco discursivo das aulas

Segundo Matêncio, o ritmo acadêmico da aula "representa a contribuição dos sujeitos com o objeto do ensino-aprendizagem" (2001, p. 53), e está intimamente relacionado aos papéis sociais dos sujeitos durante o quadro interacional da aula, isto é, é representado pela função do professor de ensinar e a do aluno de aprender. O ritmo acadêmico é então um dos aspectos de grande relevância do projeto didático de interação do professor, isto é, do planejamento sistemático de interação do professor. Na sala de aula, os sujeitos precisam ter consciência de como devem comportar-se em cumprimento de seus papéis sociais.

O fragmento a seguir apresenta a participação dos alunos com o foco discursivo da aula e a mediação da professora, diante de eventos que requerem um ritmo acadêmico da aula. Trata-se da leitura de um texto cujo título é "Os Morangos", retirado do livro didático de Terra & Nicola (2000, p. 26) apresentado no livro como exercício de fixação, embora a professora tenha dito que o objetivo era a compreensão do texto. Vejamos o foco da atividade.

Fragmento 14- Protocolo 07

Evento: Leitura de texto

[....]

(5) P:W, amor, começa a ler pra gente, por favor?

(...)

(8) P: Até aí ok. Uma mulher que fica olhando em cima do muro, espiando o morango do vizinho. Aí puxou uma conversa, dizendo que o morango tava bonito, disse aquilo pra ver se ele oferecia. Ele não ofereceu e ela, pediu pra ela né? Pediu.

(9) A4: Cara de pau.

(10) P: É, cara de pau, pediu mesmo. E aí, o que ele fez? Pegou e mudou de assunto, disse: eu preciso sair porque vou trabalhar. Num foi? Aí? Continua. O aluno continua lendo o texto. (muitos ruídos). Professora continua ajudando.

[....]

(16) P: E aí?

(17) A3: E aí que num entendi nada desse texto.

(Risadas)

(18) P: Alguém entendeu?

(19) A4: (?)

(20) P: Enterraram no jardim. E aí?

- (21) A3: Fala de novo que eu num entendi não, professora.
[...]
- (22) P: Ele teve a gentil ideia de plantar os morangos depois que a enterraram no jardim.
- (23) A3: Ah tá, mataram a mulher, enterraram ela no jardim e plantaram os morangos em cima da catacumba.
- (24) P: Aí os morangos nasceram. Só que não podia comer porque a mulher tava enterrada lá.
[.....]
- (27) A3: Ele pagou alguém pra matar ela.
- (28) P: Como se o salário dela era pouco?
- (29) A3: Mas ele a matou.
- Os alunos falam ao mesmo tempo.
- (30) P: Bora ao que interessa.
- (31) A3: Bora.
- (32) P: Na frase [...]a palavra seu é um pronome possessivo, certo?
- (33) TA: Certo!
- (34) P: Aponte uma frase do texto em que “o seu” tenha sido usado como um pronome de tratamento.

Neste fragmento, a intervenção da professora ocorre por meio de comentários que têm a finalidade de pontuar algumas ações sequências do texto, a cada trecho lido pelo aluno. (08) P: *“Até aí ok. Uma mulher que fica olhando em cima do muro, espiando o morango do vizinho. Aí puxou uma conversa, dizendo que o morango tava bonito, disse aquilo pra ver se ele oferecia. Ele não ofereceu e ela... pediu pra ela né? Pediu.”* Ao final do texto, diante da falta de compreensão de alguns alunos sobre os motivos do plantio dos morangos e o fato de eles não poderem ser consumidos, a professora faz alguns esclarecimentos, mas não permitiu que os alunos esgotassem as suas hipóteses sobre os motivos e a autoria do crime, citado no texto.

O objeto de ensino-aprendizagem é apenas uma das partes do texto, a gramática, e não a compreensão do texto. Uma atividade de compreensão do texto exigiria maior interação dos alunos porque precisaria garantir que eles expusessem suas hipóteses e as comprovassem ou as refutassem diante de algumas evidências do texto. Mas como o objetivo do evento não era a compreensão do texto, a intervenção feita pela professora visou ao encerramento daquele evento. Nesse momento da atividade, havia boa possibilidade de interação dos alunos, mas como o foco discursivo mudou para a aquisição de conhecimentos gramaticais, a interação foi bastante reduzida, porque pela falta de domínio do tema pelos alunos, a aula volta ao caráter comunicativo de perguntas e respostas.

Percebemos que em termos de importância da atividade, o primeiro evento (a leitura) é uma estratégia didática para a obtenção do objetivo do segundo evento (o trabalho com a gramática do texto), comprovado nas seguintes falas: (30) P: *Bora ao que interessa*” e (34) P: *Aponte uma frase do texto em que o seu tenha sido usado como um pronome de tratamento.*

A estratégia didática discursiva de gerenciamento do evento expressa pela fala “*Bora ao que interessa*” representa um ajuste da dimensão acadêmica da interação na direção do objeto de ensino-aprendizagem, pois os alunos estavam envolvidos em um evento que não era o foco da atividade. Tentavam resolver o homicídio citado no texto, e para tal, faziam diversas conjecturas, mas foram interpelados pela professora, que não permitiu que os alunos expressassem seus pontos de vista a respeito do tema do texto porque, provavelmente, não havia planejado a aula para aquele acontecimento. Também não considerou a manifestação do aluno-leitor do texto, quando este diz não ter entendido nada, porque permitir a interação dos alunos com o texto, assim como dialogar com o aluno-leitor sobre os motivos da falta de entendimento do texto fugiria do objeto da aula, o exercício sobre a gramática do texto.

Em uma perspectiva interacionista de ensino, o diálogo seria mais frequente e intenso e os alunos teriam suas vozes acatadas pela professora em um processo de ida e vinda de trocas linguísticas que constitui a interação. Fosse o gênero o objeto de aprendizagem e a interação o caminho de construção dessa aprendizagem, as trocas verbais entre os sujeitos seriam importantes na construção da aula e dos próprios sujeitos nela presentes.

Essa situação lembra-nos que não é somente o objeto de ensino que garante a interação da sala de aula e o desenvolvimento da competência discursiva, mas a perspectiva de ensino baseada na relação de troca, de construção coletiva e de transformação dos sujeitos da sala de aula. Também nos remete a uma reflexão sobre a atitude do professor diante do ensino da gramática. É muito mais fácil ao professor nominar palavras e orações, do que discutir com os alunos o sentido de determinado ato de linguagem, de estabelecer um diálogo sobre o que pensam e o que sabem os alunos sobre a situação de interação e as possibilidades e os sentidos da mudança daquela prática social. É mais seguro e cômodo reproduzir os conhecimentos que os materiais didáticos trazem do que construir conhecimentos sobre o objeto de estudo. A esse respeito Geraldi (2010) lembra que

Privilegiar o estudo do texto na sala de aula é aceitar o desafio do convívio com a instabilidade, com uma possibilidade “[...] “o texto abre as portas para o inusitado, para o mundo da vida invadir a sala de aula, para o acontecimento conduzir a reflexão, sem que os sentidos se fechem nas leituras prévias e privilegiadas com que os textos têm sido silenciados quando presentes na sala de aula (GERALDI, 2010, p. 119)

É necessário destacar, ainda, que, além da disponibilidade para enfrentar questões inesperadas e conflitantes que podem surgir no ato da interação, uma postura mais interativa

do professor exige formação e tempo para o planejamento e execução de uma atividade de interação com o texto na sala de aula.

Além desses aspectos, é importante também observar como a professora colaboradora faz o controle da interação para o ritmo acadêmico da aula.

Fragmento 15- Protocolo 02

Evento: Visto no caderno dos alunos

[...]

(61) P: Agora vamos entregar os trabalhos.

(62) A18: Pega logo os cadernos.

(63) P: Porque o trabalho não tá pronto não é? Venha A!

(64) A19: Pra onde professora?

(65) A20: Vai ser por ordem de chamada?

(66) P: É. A, vem não?

(67) A21: O que professora?

(68) P: O caderno. (Alunos começam a conversar e brincar). A, traga o caderno, por favor!

(69) A22: Professora vai querer só o caderno, ou o caderno e a resenha?

(70) A23: Eu não fiz não, não fiz não.

(71) P: Hã?

(72) A23: Eu não fiz não.

Neste fragmento, vimos a organização didática da professora no que diz respeito ao controle da participação dos alunos nos exercícios propostos por ela. Trata-se de um evento organizado para acompanhar o cumprimento das tarefas dos alunos, e responde ao caráter de avaliação quantitativa porque não visa ao acompanhamento da aprendizagem, uma vez que é feito rapidamente, nos minutos finais da aula. Essa ação representa uma estratégia de controle do ritmo acadêmico da aula.

Nos diversos eventos ao longo da observação na sala de aula, poucos alunos interagem mais diretamente com a professora. O momento de interação mais frequente ocorre em eventos de realização de exercícios individuais, quando a professora vai de cadeira em cadeira acompanhando a tarefa dos alunos e tirando suas dúvidas, quando é solicitada. Segundo ela, esse acompanhamento individual visa à participação dos alunos que são mais tímidos e não a solicitam durante as aulas. A interação, nesse caso, ocorre à medida que os alunos assumem a voz no evento e expressam suas dúvidas, seus conhecimentos em um processo não somente de perguntas e de respostas, mas de tentativa de análise e compreensão das questões-objeto da interação.

2.3. O LUGAR DE ONDE OLHAMOS A INTERAÇÃO

Falar de interação na sala de aula suscita questões como concepções de ensino e aprendizagem, e práticas pedagógicas. Acreditamos que a concepção sociointeracionista sobre o ensino da língua materna e a escolha do objeto de aprendizagem, em atendimento a essa concepção são fundamentais à existência de um projeto ensino voltado a interação, cuja função é garantir o desenvolvimento dos alunos por meio de ações de linguagem, em resposta à consciência que tem o professor de seu papel social. Esse projeto torna-se ferramenta necessária à mediação mais eficiente, na direção da competência discursiva, pois conduz o movimento discursivo da aula e orienta as ações dos sujeitos. Desse modo, a materialização didático-discursiva desse projeto está subordinada tanto a aspectos cognitivos quanto a aspectos sociais da interação, o que implica conhecimentos dos modos sociais de atuação no quadro de interação da aula. Pois não basta ao professor dizer que promove a interação na sala de aula, é necessário que ele permita aos alunos realizarem essa interação dando-lhes a oportunidade de assumirem-se como sujeitos e realizarem seus atos de linguagem em um processo de ida e vinda de trocas linguísticas, construindo e reconstruindo conhecimentos e modificando suas condições sociopsicológicas.

Também não basta escolher o ensino do gênero para promover a competência discursiva dos alunos ou para assumir-se como interacionista, é necessário que ele esteja pautado por concepções e práticas que permitam aos alunos, por meio da interação na sala de aula, o reconhecimento da linguagem como o instrumento de ação social e que tenham a oportunidade de agir pela linguagem nas mais variadas formas, tendo o ambiente escolar o espaço legitimado para o desenvolvimento dessa prática social. Para isso, o professor deve planejar estratégias de interação que possibilitem aos alunos a compreensão dos sentidos do uso da linguagem e os efeitos que ela provoca na construção social do sujeito.

Mas este projeto precisa ainda estar respaldado pela proposta da escola. Assim concordamos com Veiga (2011) quando diz que o projeto de organização da aula “não é do professor isolado, mas do professor membro atuante de um grupo profissional e situado numa instituição educativa. Ele é feito em uma construção de profissionalismo coletivo e interativo entre professores”. (p. 270) Tanto o projeto de interação do professor quanto a proposta pedagógica da escola devem contemplar o processo de construção de conhecimentos em eventos interacionais que possibilitem a ação dos alunos com o objeto de aprendizagem,

visando a construção de um ritmo mais acadêmico da aula e o desenvolvimento da competência discursiva.

Pelos eventos registrados por meio da observação participante na sala pesquisada, podemos considerar que:

- a) a construção de conhecimentos nos eventos da aula é prejudicada porque há pouco espaço para diálogo e exploração das situações de aprendizagem. Desse modo, o que se observa é um processo mais comunicativo do que interativo, porque a ação da professora fica restrita à comunicação de conhecimentos, em atendimento ao foco discursivo da aula e à manutenção das regras de comunicação, centrando assim a aula na sua figura institucional do professor e não permitindo a relação mútua de trocas linguísticas;
- b) a interação é substituída pela inclusão do aluno em algum evento da aula. Somente é dada a possibilidade de inserção dos alunos nas atividades de sala de aula, no momento de leitura em voz alta ou nas respostas solicitadas pela professora;
- c) a interação dos alunos depende do objeto, do interesse deles no foco discursivo e não necessariamente é resultado de uma estratégia de construção da relação interpessoal. Quando o foco é a gramática, os alunos têm dificuldades de responder às demandas da professora, e assim, a interação frequentemente escapa do domínio acadêmico e se centra mais no ritmo social, isto é, a regulação da interlocução em termos de contribuição individual do sujeito, na organização do grupo (MATÊNCIO, 2001, p 175)
- d) a estratégia de ação da professora parece estar mais centrada na gestão do grupo do que no processo de aprendizagem que deveria ocorrer, em cumprimento ao ritmo acadêmico e ao processo interacional do ensino-aprendizagem.

Para o cumprimento do projeto didático de interação, o professor deve gerenciar os eventos da aula de modo que o processo seja produtivo para a aprendizagem dos alunos e se construa de modo democrático oportunizando a todos, os mais ativos e menos ativos, a aproveitarem a interação para potencializarem suas aprendizagens. Deve planejar de modo sistemático as ações de promoção da aprendizagem e organizar os eventos na sala de aula em cumprimento a esse projeto.

Diante dos dados registrados, não conseguimos identificar na prática docente de nossa colaboradora um projeto didático de interação pelas características que mencionamos no início deste capítulo. Vimos que a ação da professora pauta-se pelo referencial de

formação desatualizada em relação aos estudos da linguagem e por indicativos da política tradicional desse ensino. Com esse subsídio, a interação na sala de aula fica mais centrada no ritmo social do que acadêmico da aula, considerando o pouco interesse dos alunos no objeto de ensino.

2.4. AS DIFICULDADES DE INTERAÇÃO NA SALA DE AULA SOB O OLHAR DOS PROFESSORES

Consideramos fundamental discutir a aprendizagem pelas condições da interação que o professor promove na sala de aula. Desse modo, pela relevância do tema, essa discussão chegou ao grupo focal, etapa posterior à fase de observação participante.

O fragmento a seguir destaca um dos problemas frequentes apontados pelos professores como causa das dificuldades na interação na sala de aula. Vejamos.

Fragmento 16- Protocolo 16

Evento: Grupo Focal

[...]

(2) C1: Eu acredito que existe um desinteresse com relação a isso porque a interação depende muito do aluno querer ou não. Isso é muito complicado porque eles chegam sem saber o que vão fazer lá e aí é difícil. Eles querem apenas passar de ano sem nenhum esforço. E você não pode obrigar o aluno a fazer nada porque ele sabe que você não tem poder para isso. E se você tenta, eles ficam é rindo da tua cara.

Nesse fragmento, a professora queixa-se da falta de comprometimento dos alunos com a aprendizagem e da busca apenas pela progressão de série/ano. Ele revela que a interação dos sujeitos da sala de aula, no cumprimento de seus papéis sociais é um dos aspectos de grande desafio a ser vencido pelo professor, e está relacionado ao papel social que a escola vem desempenhando na sociedade contemporânea. A desvalorização do professor e da própria escola repercute diretamente na ação dos alunos, como destaca a professora.

Entendemos que a interação entre professores e alunos é mais prejudicada quando o ensino se distancia das práticas sociais vivenciadas pelos alunos e pelas suas reais necessidades de aprendizagem. O fragmento a seguir revela que o tipo de atividade pode facilitar ou dificultar a interação dos alunos. O diálogo refere-se à solicitação feita a nossa colaboradora para que fizesse um comentário a respeito da interação dos alunos. Vamos

referir-nos a um evento em que a professora está discutindo com os alunos um tema a partir da leitura de um texto, em atenção a uma proposta de interação no grupo focal. Vejamos.

Fragmento 17- Protocolo 23

Evento: Grupo Focal

[...]

(49) P: Professora, qual a diferença entre aquele trabalho com o texto, que você fez, e o trabalho quando você está ensinando a gramática?

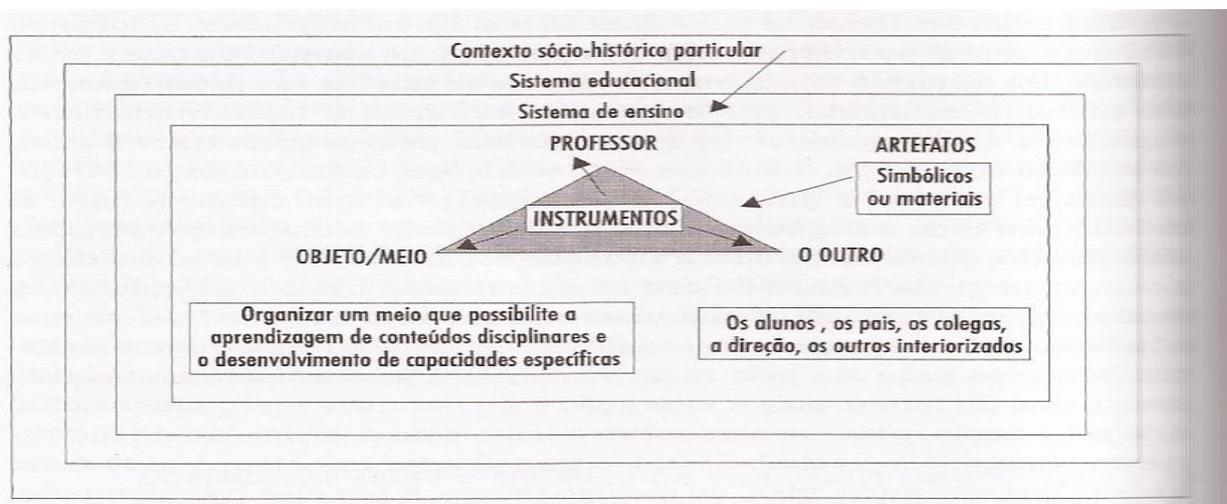
(50) PC: Ah, a participação deles foi maior. Era uma conversação né, tá todo mundo interagindo. É um período de discurso, de linguagem, eram perguntas e respostas, era uma conversação.

Conforme cita a professora, a participação dos alunos no evento citado é mais efetiva do que quando se trata de eventos de ensino da gramática. Essa comprovação nos leva a crer que buscar mecanismo de favorecimento da interação na sala de aula é uma questão crucial quando se defende um ensino, cuja finalidade seja a promoção da competência discursiva. Desenvolver uma proposta de ensino parece ser uma das questões cruciais da relação ensino-aprendizagem. Propor atividades que possibilitem a participação ativa dos alunos deve ser uma meta constante a ser perseguida pelos professores, para que os discentes possam desempenhar o papel deles no desenvolvimento de sua aprendizagem, na coparticipação das aulas. Essa proposição deve se constituir, pois, como estratégia de interação nos eventos da aula, para a promoção da aprendizagem.

2.5. AS DEMANDAS PARA O TRABALHO COM O GÊNERO NA SALA DE AULA

Diante do exposto, nas seções anteriores, vimos que há necessidade de mudança, não somente no objeto de ensino, mas nas relações que constituem o ensino e a aprendizagem (COROA, 2010). Assim, postulamos que a chegada do gênero na sala de aula exige uma articulação entre o macro e micro contextos do ensino. Para defender a necessidade dessa articulação, na prática docente, apoiamos-nos em Machado (2010, p. 92) para discutir as condições do professor para o trabalho com o gênero. Para essa autora, o trabalho de mediação da linguagem representa “uma rede múltipla de relações sociais existentes em um determinado contexto sócio-histórico e inserido em um sistema de ensino educacional específico”. Vejamos essa representação na figura a seguir.

Figura 05- Representação do trabalho do professor com o gênero (MACHADO, 2010, p. 92)



Para a autora, o trabalho docente consiste em uma mobilização integral do professor, e é visto como uma atividade em que

um determinado sujeito age por meio de artefatos materiais que os transforma em instrumentos para seu agir. [...] resumidamente, consiste em uma mobilização, pelo professor, de seu ser integral, em diferentes situações – de planejamento, de aula, de avaliação-, com o objetivo de criar um meio que possibilite aos alunos a aprendizagem de um conjunto de conteúdos de sua disciplina e o desenvolvimento de capacidades específicas relacionadas a esses conteúdos, orientando-se por um projeto de ensino que lhe é prescrito por diferentes instâncias superiores e com a utilização de instrumentos obtidos do meio social e na interação com diferentes outros, que de forma direta ou indireta, estão envolvidos na situação. (MACHADO, 2010, p. 92)

Como explicita a autora, essa ação de mobilização do professor precisa estar ancorada em uma política educacional que dê subsídio ao trabalho na sala de aula. Não depende unicamente da vontade do professor, antes precisa materializar-se em política de cada escola, transposta como proposta de ensino capaz de autorizar o fazer docente na sala e fornecer as condições para que o agir pela linguagem seja uma prática cotidiana do ensino. Acreditamos que mesmo com uma formação atualizada, em relação aos avanços dos estudos da linguagem, o professor precisará da sustentação da política do ensino, para desenvolver o trabalho com a linguagem na sala de aula, haja vista que a dinâmica pedagógica com esse foco altera a prática tradicional da aula, conforme lembra-nos Coroa (2010). O capítulo a seguir amplia essa discussão.

III. A CONTRIBUIÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO (LD) À COMPETÊNCIA DISCURSIVA

Introdução

Ao propor uma discussão sobre o ensino, não podemos fazê-la sem a consciência de que esse processo envolve múltiplos contextos, em razão da característica multifacética dessa atividade humana. Nesse contexto múltiplo do ensino, faremos um recorte para tratar do livro didático, como um recurso de colaboração ao fazer pedagógico do professor.

O livro didático na situação acima descrita pertence a dois universos da prática docente. Como instrumento pertencente à política educacional brasileira está situado na esfera do macro contexto do ensino porque assume a função de norteador dessa prática, ao mesmo tempo em que ajuda a compor o microcosmo da sala de aula. Assim, vamos considerá-lo nessa dupla relação.

Compartilhamos do entendimento de Cox e Assis-Peterson (2003) de que há diferenças na aprendizagem em razão das diferenças no tipo de interação entre alunos professores e materiais didáticos. Assim, a relevância desse tratamento dado ao LD deve-se ao fato de que a aprendizagem na sala de aula depende em grande medida do material didático utilizado pelo professor para estabelecer a interação, ao tempo em que no Brasil as escolas públicas contam com esse recurso como uma política educacional.

Propomos uma análise desse material visando ao atendimento do seguinte objetivo: *identificar fatores que favorecem a interação na sala de aula, com vista ao desenvolvimento da competência discursiva dos alunos*. Para a obtenção do objetivo proposto utilizamos, como metodologia, a coleta de dados documental e entrevista com a professora colaboradora.

A análise foi feita no livro didático utilizado por nossa colaboradora, *Português Linguagens- literatura-produção de texto-gramática*, dos autores Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, Editora Ática, Coleção 3ª série, que faz parte do Catálogo do Programa Nacional do Livro Para o Ensino Médio, Língua Portuguesa, PNLEM 2008/2011⁶.

⁶ (<http://portal.mec.gov.br>).

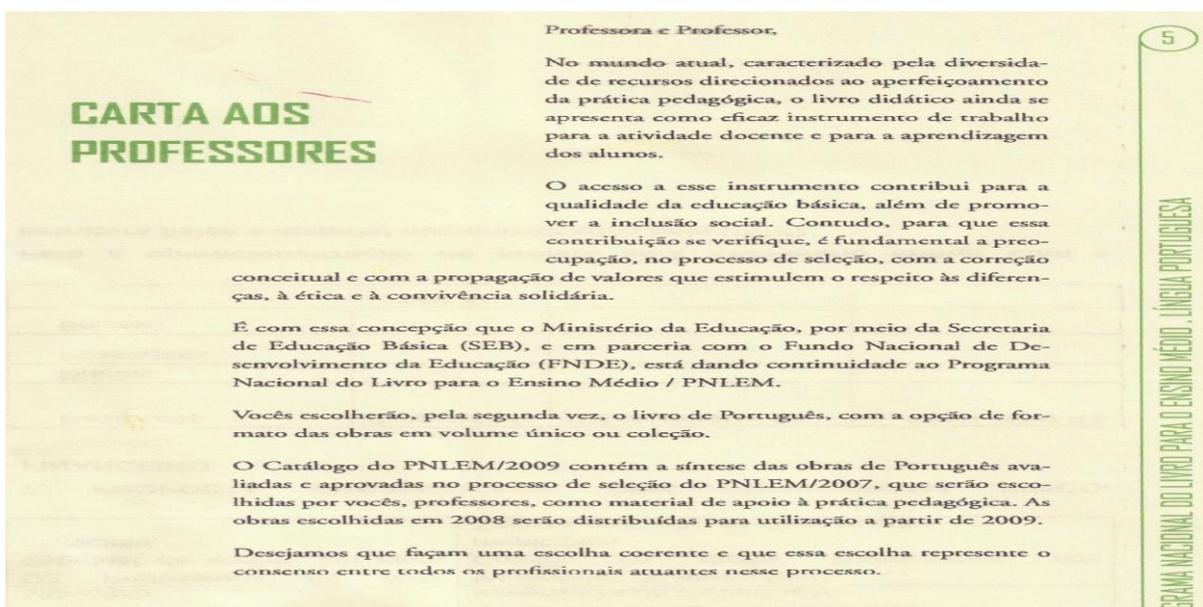
Estabelecemos como categorias analíticas o estatuto da produção discursiva (BRONCKART, 2009); o conceito de competência discursiva (BALTAR, 2006) e os indicadores de análise textual (ANTUNES, 2010).

Antes, porém, de adentrarmos nessa questão, precisamos abordar a política nacional de distribuição do livro didático na escola pesquisada e sua função de auxílio à prática da professora colaboradora.

3.1. A LEGITIMAÇÃO DA POLÍTICA ESCOLAR DO LIVRO DIDÁTICO NA ESCOLA PESQUISADA

No Brasil, a política de distribuição do livro didático tem sido uma das metas da educação que visa tornar-se elemento de orientação do fazer do professor. Assim embasados por critérios que buscam a garantia da qualidade dos livros didáticos, o Programa Nacional do Livro Didático tem cobrado das editoras e dos autores dos livros didáticos o cumprimento de certas exigências para que esse material possa colaborar na construção da qualidade da aprendizagem dos brasileiros. Também a sua distribuição de modo regular tem sido uma meta que o governo federal pretende cumprir, conforme consta no Catálogo do Programa Nacional do Livro Para o Ensino Médio, Língua Portuguesa⁷, a seguir.

Figura 06- Carta do Livro Didático



⁷ www.portalmec.gov.br

A carta do MEC destaca o importante papel do livro didático no trabalho do professor, ao mesmo tempo em que lembra a importância da seleção em atendimento aos propósitos das unidades escolares. Assim, no contexto de pesquisa em que estamos inseridos, a discussão sobre o livro didático inicia-se pelo cumprimento da distribuição desse material conforme o preconizado pelo MEC. Na escola pesquisada, a distribuição do LD, de acordo com a escolha feita pela escola, não ocorreu, apesar da veiculação, em rede nacional dessa ação governamental. Deste modo, os entraves com o livro didático iniciam-se na distribuição desse material.

Vejamos o que diz a nossa colaboradora a esse respeito.

Fragmento 18- Protocolo 10

Evento: Entrevista com a colaboradora

[....]
 (244) PQ: Vocês fizeram a escolha do livro didático?
 (245) PC: Sim.
 (246) PQ: É esse aqui?
 (247) PC: (risadas) Esse aí? Quem dera, menina. Isso é pura ilusão.

A revelação que faz a professora é que a solicitação da escola não foi atendida. Como justificativa a esse fato, um dos responsáveis pela distribuição do LD em Roraima alegou que o não recebimento de acordo com a solicitação ocorreu porque os prazos estipulados pelo MEC não foram atendidos pela escola. Seja como for, esse é um fato que revela falhas na ação pedagógica da Secretaria de Educação de Roraima. Mas, para além dessa questão, vejamos quais implicações pode trazer o não atendimento à seleção do livro didático feito pela escola.

Fragmento 19- Protocolo 10

Evento: Entrevista com a colaboradora

[...]
 (251) PC: É. Vamos assim dizer, eu vou utilizar mais agora, até por causa dos textos literários, que eu vou puxar agora pra literatura, né? Porque eu não pego tanto o livro que o governo dá pros meninos do terceiro ano? Porque todo esse conteúdo que tá anotado aqui, está no livro do governo, no segundo ano.
 (252) PQ: No do terceiro ano não tem?
 (253) PC: No do terceiro ano só tem a parte do período composto. Mas tem essa parte, a da semana da arte moderna, a questão do modernismo, que eu vou começar agora.

A informação dada pela professora é que o uso do livro didático é esporádico em razão de ele não contemplar a proposta de conteúdos de gramática para o 3º ano. A

divergência de que ela trata refere-se ao fato de constar no PPP, como início dos estudos do ano citado, a oração simples e seus condicionantes, enquanto que no LD a proposta já se inicia com o período composto. Também no livro didático, há a inclusão dos estudos sobre a pontuação, tema que não consta na proposta do PPP.

Em termos comparativos, podemos pensar na pouca implicação qualitativa dessa divergência de conteúdo na aprendizagem dos alunos. Entretanto, um dado obtido na observação participante revelou maior implicação na aprendizagem dos alunos. Todo o primeiro semestre foi destinado ao estudo do período simples; isto significa que o LD não foi usado nesse primeiro semestre. A justificativa da professora, dada em conversa informal, é que o período simples precisa ser bem trabalhado para que os alunos possam entrar nas orações subordinadas.

A restrição do livro ao segundo semestre atribui-lhe uma utilidade limitada, como a professora mesma revelou, no fragmento anterior, turno (251) PC: *É, Vamos assim dizer, eu vou utilizar mais agora, até por causa dos textos literários, que eu vou puxar agora pra literatura, né?*

Novamente, somos levados a refletir sobre a importância da hierarquia dos conteúdos e sobre a relevância de determinados conteúdos no ensino da língua materna. Mas, agora, interessa-nos voltar à questão da contribuição do livro didático à promoção da competência discursiva dos alunos.

3.2 A CONTRIBUIÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO PARA A PROMOÇÃO DA COMPETÊNCIA DISCURSIVA DOS ALUNOS

Incluído na política educacional brasileira, o livro didático tem suscitado diversas reflexões e algumas são de análise da contribuição positiva ao processo ensino-aprendizagem, outras de negação dessa contribuição, sob a alegação de que o LD usurpa a autonomia e a autoria do fazer didático, quando se transforma em único instrumento de mediação da interlocução da aula.

Dionísio e Bezerra (2005) apresentam importantes reflexões sobre a contribuição do LD a uma perspectiva de ensino que considere os avanços trazidos pelos estudos da linguística moderna. Destacam o tratamento dado a temas como língua falada, o ensino de gramática, a variedade de gêneros textuais, a variação linguística, entre outros, mas lembra a

limitação na abordagem metodológica do gênero. Também a respeito do tratamento dado à variação linguística, nos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio, Coelho (2007) traz importante análise que corrobora a discussão sobre a necessidade de tornar o LD um apoio ao ensino da língua materna, na direção em que se encontram os estudos da linguagem.

Por essa e outras razões o estudo sobre o LD tem sido incluído na agenda acadêmica sob diversas perspectivas e olhares. Uma pesquisa realizada por Bunzen (2005, p.16), a respeito do destaque que tem recebido o livro didático nos estudos acadêmicos, revela que, dentre outros aspectos, as pesquisas se voltam a questões de conteúdos e metodologias de ensino, isto é, têm forte ênfase no estudo do processo e dos efeitos da escolarização dos textos literários. Tais pesquisas são centradas em uma perspectiva metodológica na análise documental e de conteúdo, revelando vários problemas de ordem editorial, epistemológica e metodológica.

Mas o autor considera que há uma lacuna nos estudos do LD porque as pesquisas não visam a traçar outros perfis metodológicos, como por exemplo, realizar estudo da história do LD, o processo de produção ou de consumo/utilização. Visando ampliar a discussão, Bunzen, (2009, p, 19) se propõe a discutir o papel do livro didático na prática discursiva do professor de língua materna. Suas análises confirmam que esse material ultrapassou a condição de ser suporte de gênero, uma vez que desde o início do século XXI o LD tem se apresentado como um modelo epistemológico de transposição didática do saber científico e social porque tem se aproximado cada vez mais das prescrições feitas no cenário acadêmico e oficial sobre o ensino da língua materna, para atender às sugestões dos documentos oficiais e as orientações teórico-metodológicas e editoriais de avaliação oficial.

Essa característica, segundo Bunzen (2009, p. 19.) situa o LD como um gênero do discurso escolar, uma vez que esse material responde a uma situação sóciohistórica de produção do discurso pedagógico, pois “ a) apresenta objetos de ensino carregados de valor ideológico em proposição de temas; b) possui forma de composição para uma expectativa interlocutiva específica; c) possui estilo próprio”.

Deste modo, para esse autor o livro didático pode ser “analisado e compreendido como um enunciado num gênero do discurso que está intrinsecamente relacionado às esferas de produção e circulação” (p.19). De nossa parte, queremos saber de que maneira o LD contribui para a promoção da competência discursiva. Tomaremos para essa análise os aspectos que foram apresentados por Baltar (2006), quando da definição do termo ou seja:

- a) a produção de textos coerentes de diversos tipos;

b) a caracterização do gênero do discurso;

c) a definição do contexto em que ocorre a produção textual, da situação discursiva em atendimento à prática social de uso da língua em determinados ambientes discursivos;

d) os diversos saberes que estão envolvidos na situação de produção do gênero.

Entendemos que se a competência discursiva caracteriza-se na produção de textos, pela presença deste conjunto de saberes, podemos então tomá-los como critérios para analisar a presença dessa abordagem na metodologia dos textos do LD. Consideraremos essa abordagem tanto na dimensão da leitura quanto da produção de textos, por entender que elas estão interligadas na direção que estamos discutindo.

Para iniciar a análise vamos trazer alguns aspectos da avaliação do MEC, contida no Catálogo do Programa Nacional do Livro Para o Ensino Médio, Língua Portuguesa, PNLEM 2008, sobre a obra referida. Em seguida, lançaremos o olhar para os gêneros contidos no livro e para os encaminhamentos com vistas à construção da competência discursiva.

Constam, na síntese avaliativa feita pelos avaliadores do MEC, dois aspectos considerados positivo e negativo. Como aspecto positivo, os avaliadores destacam:

A obra tem como fio condutor a literatura, cuja abordagem se dá cronologicamente, apresentando, de forma equilibrada, dados históricos e aspectos estéticos e literário e também a boa articulação entre as atividades de leitura, produção textual e literatura., privilegiando-se a teoria dos gêneros textuais e sua função comunicativa como princípio organizador do trabalho de leitura e produção (CATÁLOGO PNLEM, 2008, p.23)

E como aspecto negativo, os avaliadores citam a proposta metodológica de uso do texto como pretexto para o trabalho com as questões gramaticais.

Em função da proposta teórico-metodológica assumida para o tratamento dos conhecimentos linguísticos, causa estranhamento o uso do texto como pretexto para a abordagem predominantemente prescritiva e classificatória de questões fonológicas, morfológicas e sintáticas, o que contraria a adequada orientação sociointeracionista desenvolvida na maior parte da obra. (CATÁLOGO PNLEM, 2008. p.24)

Nossa avaliação é que este fato já traz uma implicação negativa à promoção da competência discursiva. Quanto às questões tidas como positivas, nossa avaliação é de discordância de alguns aspectos, pois apesar de todas as unidades do livro terem o texto como

proposta inicial de trabalho, a fragmentação entre literatura, questões gramaticais e produção textual é visível: ou se estuda uma coisa ou outra.

Essa abordagem metodológica fragmentada revela uma incompreensão sobre a concepção de linguagem e língua e reforça a ideia de que o ensino deve continuar a ser pautado por uma fragmentação dos aspectos de composição da língua, ao invés de ser centrado na situação de interação que exigiu o uso desses determinados objetos. Com esta forma de abordagem, o livro didático perpetua o ensino fragmentado, reforçando essa organização na escola. Assim, embora a estratégia dos autores tenha sido tomar o texto como unidade de ensino, a questão que se anuncia é: de que proposta de ensino estamos falando? Do ensino da gramática? D literatura? Vejamos.

Na análise linguística, o tema “*Língua: uso e reflexão*” é somente um rótulo porque, de modo geral, não há situação de confronto entre as diversas possibilidades de uso da língua, nem da relação de valor social atribuído a determinados usos. Vejamos um exemplo.

Figura 07- Texto 01 do Livro Didático

Capítulo 8
Língua: uso e reflexão

Período composto por subordinação: as orações adjetivas

Construindo o conceito

Leia este anúncio:

DÊ PARA SUA MÃE UM PRESENTE QUE DURA MAIS QUE UMA SEMANA.



A Tok&Stok tem a solução para você que quer decorar e realmente compreender sua mãe. São vasos, luminárias, vasos, porta-retratos, arandelas, lâmpadas, arandelas, acessórios para todos tipos de gostos, personalidades e estilos. Não deixe de receber o presente para sua mãe, presente nunca teve Tok&Stok e comente toda a sua criatividade.

TOK&STOK

0800 70 10 101 - WWW.TOKSTOK.COM.BR

7. No texto da parte superior do anúncio, temos um período composto por subordinação. Observe como separamos as orações desse período:

Dê para sua mãe um presente | que dura mais | que uma semana (dura).

A oração *que dura mais* liga-se à oração anterior por meio do conectivo *que*, um pronome relativo.

a) Que palavra, expressa anteriormente, esse conectivo substitui? *A palavra presente.*

b) Qual é a função sintática do pronome relativo nesse contexto? *A de sujeito.*

2. O anunciante também poderia ter construído o texto assim:

Dê para sua mãe um presente mais durável...

a) A que classe gramatical pertence a palavra *durável*? *A classe dos adjetivos.*

b) Que função sintática ela desempenharia nesse contexto? *A de adjunto adnominal.*

(Veja, 7/5/2003.)

75

Na situação descrita, o foco de estudo é as orações adjetivas, que deveriam, conforme o anunciado no lado direito da página 75 do livro, na figura anterior, ser tratadas em uma abordagem de uso e reflexão sobre a língua. Entretanto o que vimos foi um pretexto para o ensino da gramática, pois não foi feita nenhuma reflexão sobre os contextos de uso das orações na situação discursiva descrita. Caberia aos autores destacarem o fato de a oração estar empregada em um contexto formal de uso da língua, no gênero propaganda, que demanda certa precisão linguística para poder surtir os efeitos esperados no interlocutor. Também seria prudente chamar a atenção para o fato de que o uso da oração citada é um recurso da língua para tornar a informação mais concisa, pois o pronome substitui a palavra “presente” cumprindo a função de articulador das duas orações (Dê um presente a sua mãe e O (esse) presente dura a vida inteira). Entretanto o que vemos é um tratamento estrutural da língua que visa à formação de conceitos, sem relacionar a função de uso do termo e o ato de interação. Portanto, não vemos a ênfase no estudo da língua sob o ponto de vista do uso e da reflexão sobre esse uso, como os autores propõem.

Agora vejamos como é feita a abordagem dos gêneros do domínio literário.

Figura 08- Texto 02 do Livro Didático

<p>Capítulo 15 Literatura</p> <p>O Nordeste no romance de 30. Graciliano Ramos, José Lins do Rego e Jorge Amado</p>  <p><small>Seca em barragem no Estado de Paraíba.</small></p> <p><small>A principal expressão do romance de 30 encontra-se no regionalismo nordestino representado por escritores como Graciliano Ramos, José Lins do Rego e Jorge Amado, além de Rachel de Queiroz. Abordando temas como a seca, o coronelismo, o cangaço, a disputa por terras e o fanatismo religioso, entre outros, essa produção representa um momento de maturidade de nossa ficção.</small></p> <p>Graciliano Ramos: a prosa nua</p> <p><small>Graciliano Ramos (1892-1953) é o principal dos romancistas da geração de 1930. Nasceu em Quebrângulo Alagoas, e viveu em várias cidades nordestinas, como Baique, Viçosa, Maceió e Palmeira dos Índios, da qual seria prefeito em 1927. Além de ter se dedicado à literatura, o escritor também exerceu atividades ligadas ao jornalismo, à vida pública e à política.</small></p> <p>156</p>	<p>Em 1936, durante o governo Vargas, foi preso sob a acusação de subversão e, depois de passar por várias prisões, foi levado para a Ilha Grande, no Estado do Rio de Janeiro, onde permaneceu dez meses encarcerado. Dessa experiência, nasceria <i>Memórias do cárcere</i>, obra que ultrapassa os limites do pessoal para se tornar um importante depoimento da realidade brasileira da época e uma denúncia do atraso cultural e do autoritarismo da era Vargas.</p> <p>Libertado, Graciliano Ramos mudou-se para o Rio de Janeiro. Em 1945, ingressou no Partido Comunista Brasileiro; em 1951, então reconhecido como o principal romancista brasileiro depois de Machado de Assis, foi eleito presidente da Associação Brasileira de Escritores. Da viagem que fez para a Rússia, no ano seguinte, nasceria a obra <i>Viagem</i>.</p> <p>Como romancista, Graciliano Ramos alcançou raro equilíbrio ao reunir análise sociológica e psicológica. Como poucos, retratou o universo do sertanejo nordestino, tanto na figura do fazendeiro autoritário quanto na do caboclo comum, o homem de inteligência limitada, vítima das condições do meio natural e social, sem iniciativa, sem consciência de classe, passivo diante dos poderosos.</p> <p>Contudo, em Graciliano o regional não caminha na direção do específico, do particular ou do pitoresco; ao contrário, as especificidades do regional são um meio para alcançar o <i>universal</i>. Suas personagens, em vez de traduzir experiências isoladas, revelam uma condição coletiva: a do homem explorado socialmente ou brutalizado pelo meio.</p> <p>Sua primeira obra, <i>Caietés</i> (1933), ao fazer uma narrativa da vida provinciana de Palmeira dos Índios, constitui um exercício de técnica literária com características naturalistas, como severamente o próprio autor reconhecia. No livro seguinte, <i>São Bernardo</i> (1934), verdadeira obra-prima da literatura brasileira, Graciliano apresenta uma notável evolução em técnica e estilo e um significativo aprofundamento na análise psicológica das personagens, cujo resultado é a criação de Paulo Honório, uma das mais marcantes personagens brasileiras.</p> <p>A <i>São Bernardo</i> seguiu-se <i>Angústia</i> (1936), em que o romancista acentua a preocupação psicológica, servindo-se de aprimorados recursos expressivos, e <i>Vidas secas</i> (1938), seu único romance em 3ª pessoa, uma grande obra pelo poder de fixar figuras subumanas vivendo o fatalismo das secas da região Nordeste.</p> <p>Graciliano Ramos não foi apenas romancista; escreveu, ainda, contos (<i>Histórias Incompletas</i>, <i>Insônia</i>, <i>Alexandre e outros heróis</i>), crônicas (<i>Linhas tortas</i>, <i>Viventes das Alagoas</i>) e impressões de viagens (<i>Viagem</i>).</p> <p>O autor de <i>Vidas secas</i> sobressai entre os demais de sua época, não só pelas qualidades universalistas que apresenta, mas sobretudo pela linguagem enxuta, rigorosa e conscientemente trabalhada, no que se mostra o legítimo continuador de Machado de Assis na trajetória do romance brasileiro.</p> <p>São Bernardo</p> <p>O romance <i>São Bernardo</i> é narrado em 1ª pessoa por Paulo Honório, que se propõe a contar sua dura vida, dos tempos de guia de cego até a situação de proprietário da Fazenda São Bernardo.</p> <p>Dotado de muita vontade e ambição, depois de uma vida de lutas e brutalidades, Paulo Honório realiza seu sonho de se tornar fazendeiro, adquirindo a propriedade São Bernardo, onde fora trabalhar de ensada. Casa-se aos 45 anos com a professora Madalena, que, boa e compassiva por indole, passa a se interessar pela vida de miséria e agruras dos empregados da fazenda e a interceder por eles junto a Paulo Honório. Iniciam-se</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>Estrelas de primeira grandeza</p> <p>Em um dos seus escritos, o crítico Antonio Candido afirma que todo grande romancista destaca-se pelo seu desempenho em pelo menos um destes três aspectos: o senso estético (aspectos de estrutura e de linguagem), o senso sociológico (a análise dos problemas que envolvem o homem em suas relações sociais) e o senso psicológico (a análise interior).</p> <p>Obras que desenvolvem de forma especial e abrangente esses três sentidos são casos raros, desses que ocorrem a cada cinquenta ou cem anos.</p> <p>Na ficção brasileira, há pelo menos três nomes que se pode afirmar tenham alcançado esse status: Machado de Assis, Graciliano Ramos e Guimarães Rosa.</p> </div>  <p><small>Cena de Memórias do cárcere, filme de Nelson Pereira dos Santos, baseado na obra homônima de Graciliano.</small></p> <p>157</p>
--	---

Figura 09- Texto 03 do Livro Didático

Leitura

O episódio a ser lido situa-se no final da obra, dois anos após a morte de Madalena. Os amigos deixaram de frequentar a casa. Paulo Honório, concretizando uma antiga idéia de compor um livro com auxílio de pessoas mais entendidas, entrega-se à empreitada de contar a sua história.

Sou um homem arrasado. Doença! Não. Gozo perfeita saúde. Quando o Costa Brito, por causa de duzentos mil réis que me queria abafar, vomitou os dois artigos, chamou-me doente, aludindo a crimes que me imputam. O Brito da *Gazeta* era uma besta. Até hoje, graças a Deus, nenhum médico me entrou em casa. Não tenho doença nenhuma.

O que estou é velho. Cinqüenta anos pelo S. Pedro. Cinqüenta anos perdidos, cinqüenta anos gastos sem objetivo, a maltratar-me e a maltratar os outros. O resultado é que endureci, calejei, e não é um arranhão que penetra esta casca espessa e vem ferir cá dentro a sensibilidade embotada.

Cinqüenta anos! Quantas horas inúteis! Consumir-se uma pessoa a vida inteira sem saber para quê! Comer e dormir como um porco! Levantar-se cedo todas as manhãs e sair correndo, procurando comida! E depois guardar comida para os filhos, para os netos, para muitas gerações. Que estupidez! Que porcaria! Não é bom vir o diabo e levar tudo?

[...]

As janelas estão fechadas. Meia-noite. Nenhum rumor na casa deserta. Levanto-me, procuro uma vela, que a luz vai apagar-se. Não tenho sono. Deitar-me, rolar no colchão até a madrugada, é uma tortura. Prefiro ficar sentado, concluindo isto. Amanhã não terei com que me entreter.

Ponho a vela no castiçal, risco um fósforo e acendo-a. Sinto um arrepio. A lembrança de Madalena persegue-me. Diligência afastá-la e caminho em redor da mesa. Aperto as mãos de tal forma que me firo com as unhas, e quando caio em mim estou mordendo os beiços a ponto de tirar sangue.

De longe em longe sento-me fatigado e escrevo uma linha. Digo em voz baixa:

— Estraguei a minha vida, estraguei-a estupidamente.

A agitação diminui.

— Estraguei a minha vida estupidamente.

Penso em Madalena com insistência. Se fosse possível recomeçarmos... Para que enganar-me? Se fosse possível recomeçarmos, aconteceria exatamente o que aconteceu. Não consigo modificar-me, é o que mais me aflige.

A molecureba de Mestre Caetano arrasta-se por aí, lambuzada, farrinta. A Rosa, com a barriga quebrada de tanto parir, trabalha em casa, trabalha no campo e trabalha na cama. O marido é cada vez mais molambo. E os moradores que me restam são uns cambembes como ele.

Para ser franco, declaro que esses infelizes não me inspiram simpatia. Lastimo a situação em que se acham, reconheço ter contribuído para isso, mas não vou além. Estamos tão separados! A princípio estávamos juntos, mas esta desgraçada profissão nos distanciou.

Madalena entrou aqui cheia de bons sentimentos e bons propósitos. Os sentimentos e os propósitos esbarraram com a minha brutalidade e o meu egoísmo.

Creio que nem sempre fui egoísta e brutal. A profissão é que me deu qualidades tão ruins.

E a desconfiança terrível, que me aponta inimigos em toda a parte!

A desconfiança é também consequência da profissão.

Foi este modo de vida que me inutilizou. Sou um aleijado. Devo ter um cérebro trífido, lacunas no cérebro, nervos diferentes dos nervos dos outros homens. E um nariz enorme, uma boca enorme, dedos enormes.

Se Madalena me via assim, com certeza me achava extraordinariamente feio. Fecho os olhos, agito a cabeça para repelir a visão que me exhibe essas deformidades monstruosas.

A vela está quase a extinguir-se.

Julgo que delirei e sonhei com atoleiros, rios cheios e uma figura de lobisomem.

Lá fora há uma treva dos diabos, um grande silêncio. Entretanto o luar entra por uma janela fechada e o nordeste furioso espalha folhas secas no chão.

É horrível! Se aparecesse alguém... Estão todos dormindo.

Se ao menos a criança chorasse... Nem sequer tenho amizade a meu filho. Que miséria!

Casimiro Lopes está dormindo, Marciano está dormindo. Patifes!

E eu vou ficar aqui, às escuras, até não sei que hora, até que, morto de fadiga, encoste a cabeça à mesa e descanse uns minutos.

(13. ed. Martins Fontes: São Paulo, 1970. p. 241 e 246-8.)



Cena do filme *São Bernardo*, com Othon Bastos e Isabel Ribeiro.

Construção pelo avesso

Paulo Honório é o homem a quem a vida agreste tornou agreste. Às vésperas da Segunda República, ele é senhor de terras reacionário, autoritário, interessado apenas em transformar em lucro a propriedade, os animais e as pessoas que o cercam. No exercício da construção pelo avesso, esse homem incapaz de paixão enlouquece de ciúme pouco após o casamento com Madalena, ela sim capaz de domar a escrita, de apreciar um livro, de buscar a justiça, de respeitar o outro. Porém também ela incapaz de amor, pelo marido ou pelo filho. Ou quem sabe não, já que é vista pelo narrador, o marido cego pela desconfiança, incapaz de vislumbrar ternuras.

(Beatriz Resende. *Folha de S. Paulo*, 9/3/2003.)



Graciliano Ramos.

cambembe: desajeitado, desastrado, sem importância.
diligenciar: esforçar-se, empenhar-se.
imputar: atribuir.
molecureba: molecada.
nordeste: vento.

O capítulo inicia-se com a contextualização da literatura na abordagem de temas e questões sociorregionais brasileiras. Apresenta a biografia de Graciliano Ramos como um dos principais expoentes da literatura romancista na década 1930. O contexto sócio-histórico da produção do romance foi abordado na página 137 a 157, onde os autores definem o romance da década citada como a estética do compromisso, pelo fato do engajamento ideológico desse campo discursivo, nas obras literárias de autores como Jorge Amado, entre outros. Cabe então ao professor, retomar a essas informações necessárias para poder situar o gênero no contexto sócio-histórico de sua produção.

Os prolegômenos apresentados ajudam na introdução de um dos episódios do romance *São Bernardo*. Visando a esse objetivo, os autores utilizam-se de recursos

multimodais de ordem verbal e não verbal para complementar o conhecimento enciclopédico do aluno a respeito do autor e da obra. Introduzem cenas de filme, textos de opinião a respeito da caracterização sociopsicológica do personagem Paulo Honório, acrescido de fotografia de Graciliano Ramos para caracterizar a atividade profissional do autor.

O hibridismo e a intercalação de gêneros comuns nesse tipo de material, formam um jogo discursivo que serve para articular o discurso científico, o didático e o social, construindo assim uma rede de intertextualidade que se torna benéfica à compreensão leitora do aluno e a articulação entre os textos que subsidiam o tema do *gênero principal*⁸ Mas eles também precisariam ser evidenciados como gêneros para que os alunos percebessem o trânsito do tema do texto nos diversos gêneros, bem como os modos de abordá-lo em determinadas esferas discursivas.

Os autores também não propuseram a leitura de outros episódios e não estimularam a produção de nenhum dos gêneros que constam na apresentação do capítulo. Acreditamos que esse recurso da produção do gênero, além de situar a linguagem de cada campo discursivo, poderia ser extremamente proveitoso em termos de aquisição da informação veiculada pelo gênero.

Percebemos que os processos de mediação de leitura, já tão bem divulgados na literatura vigente e que dão ao aluno um bom suporte à produção de textos, ainda não estão contemplados no LD. Pensamos na viabilidade de uma solicitação de leitura de outros episódios e na apresentação dessa leitura em forma de síntese/resumo como fizeram os autores para apresentar a obra de Graciliano Ramos.

Mas vejamos o que diz a avaliação da obra sobre esse aspecto.

Outro ponto positivo da obra é a boa articulação entre as atividades de leitura, produção textual e literatura, privilegiando-se a teoria dos gêneros textuais e sua função comunicativa como princípio organizador do trabalho de leitura e produção.

[...] O detalhamento dos diferentes modos de organização discursiva torna possível a exploração da estrutura dos textos nas atividades de leitura, produção e reflexão sobre o funcionamento da língua (CATÁLOGO do PNLEM, p, 23)

A respeito da boa articulação de que trata os avaliadores da obra, acreditamos que se referem ao conteúdo comum tratado em ambos os textos. Quanto ao fato de a obra privilegiar “a teoria dos gêneros como princípio organizador do trabalho de leitura e produção”

⁸ Tratamos como gênero principal aquele que traz o conteúdo de estudo do capítulo, em contraposição aos gêneros que trazem informações complementares a respeito do conteúdo em discussão.

discordamos porque não entendemos que o gênero é assumido na ação de leitura das obras, pois não vemos tratamento voltado a compreensão do gênero nos exercícios do capítulo. E a respeito dos “diferentes modos de articulação das atividades discursivas que orientam a comunicação do conteúdo” (Catálogo PNLEM, 2008, p.23) do capítulo, julgamos que os autores poderiam ter explorado não somente a estrutura dos textos, mas a ação de linguagem produzida na organização dos textos. No nosso ponto de vista, a obra não contemplou sequer a estrutura dos textos, pois o foco do trabalho incidiu somente no conteúdo do gênero.

Na avaliação da obra feita pelo MEC, esse recurso é positivo porque, segundo os avaliadores “Os textos literários estão sempre em diálogo com outras manifestações culturais, fazendo ver a relação entre eles e a constituição de uma memória cultural dinâmica, desenvolvida historicamente e ainda em andamento”. (CATÁLOGO PNLEM, 2008. p.23). De fato a multimodalidade do texto é um aspecto de destaque no LD.

A abordagem sobre a linguagem está voltada à identificação traços psicológicos do narrador-personagem, mas os autores não propõem o estabelecimento de relações entre essa linguagem do personagem e o papel social que o personagem desempenha no contexto da obra. Paulo Honório assume a função de narrador-personagem e traz consigo característica do autor da obra, como é apresentado no primeiro parágrafo do capítulo. Mas os autores não mencionam o fato de o autor fazer da “fala dos personagens um material de reflexão sutil sobre a essência da tensão entre o uso linguístico e a pressão da norma” (NEVES, 2010, p. 130) fazendo revelar a linguagem como um dos aspectos de grande destaque nas obras de Graciliano Ramos.

A seleção lexical é um aspecto de necessário destaque considerando a relevância que ela tem no contexto da obra. Há uma mesclagem de erudição pela forte presença de orações enclíticas em contraste como marcas de informalidade, como no exemplo a seguir: “*O que estou é velho*”. A ordem em que a oração foi construída não representa, na linguagem culta, uma boa organização estrutural da sentença. Ela se contrasta com orações como “*Não consigo modificar-me.*”. Nessa oração, o autor/personagem cumpre a exigência da norma culta da língua, para a colocação pronominal.

Também a marca de regionalismo surge ao longo do texto por meio dos seguintes vocábulos e expressões: “*calejei*”, “*beiços*”, “*barriga quebrada de tanto parir*” Esse jogo lexical parece ser uma característica do autor e do narrador-personagem em razão do propósito discursivo da obra. Ao discutir a função do léxico na dimensão discursiva do texto, Antunes (2012) diz que falta a escola “ver o léxico como elemento da composição do texto, em suas funções de criar e sinalizar a expressão dos sentidos e intenções, os nexos de coesão,

as pistas de coerência” (2012, p. 24), aspectos que se tornam objetos de estudo quando discutimos o texto como produto de interação social.

Comentários a esse respeito poderiam ajudar o aluno a entender melhor a prática do campo discursivo do qual o autor é representante, isto é, colaboraria no entendimento sobre o modo como os sujeitos pertencentes a cada campo do saber produzem as suas interações por meio da linguagem. Mas sem chamar a atenção para esses aspectos, perde-se nesse momento a oportunidade de analisar as escolhas linguísticas adequadas à situação de construção do texto e inserir o aluno no contexto discursivo da produção textual.

Para continuar nossa reflexão, vamos considerar o lugar social em que os determinados gêneros estão alocados nas práticas discursivas, isto é, a formação discursiva que orienta a escolha do gênero e a produção do texto, como materialização da situação discursiva proposta.

O livro apresenta o gênero em três esferas da atividade humana: a literária, a jornalística e a educacional/escolar, mas não faz menção alguma a esse respeito. A formação discursiva ou a menção aos ambientes discursivos e ou domínios discursivos não foi abordado pelos autores. No caso dos gêneros do domínio literário, os textos deveriam ser assumidos como produção que atende a certa situação específica de uso da língua, mas são relegados à apresentação do conteúdo (literatura) sem destaque ao estilo e a sua forma composicional, características do gênero.

Os autores não consideraram que o uso da língua está inserido na situação comunicativa que o suscitou, não mencionaram o fato de que, qualquer que seja o gênero, ele é sempre produzido em razão de um contexto situacional discursivo. Também não fizeram qualquer comparação da linguagem nos diversos gêneros apresentados. Somente o conteúdo, sem o contexto de produção discursiva, é considerado relevante.

Ao contrário da abordagem enciclopédica proposta pelo ensino da gramática e da literatura, defendemos que a análise do gênero deve fazer parte da compreensão leitora da obra e que, portanto a sua caracterização deve ser abordada nas atividades de leitura, como orienta Antunes (2010), pois a competência discursiva que o aluno deverá desenvolver precisa ser iniciada no processo de leitura, considerando que ela traz sempre um modelo de gênero.

Feitas essas considerações, vejamos agora o tratamento dado à produção textual no referido material didático. Nos capítulos destinados à produção textual, os gêneros trabalhados são crônica, carta ao leitor, carta argumentativa de reclamação e de solicitação, debate público e a dissertação, que não é considerada como gênero pelos autores.

Vejamos uma das propostas de produção textual.

Figura 10- Texto 04 do Livro Didático

Capítulo 7

Produção de texto

A crônica



Fantômas (1915), de Juan Gris. Jornal: assunto e veículo da crônica.

Trabalhando o gênero

Leia esta crônica, de Fernando Sabino:

A última crônica

A caminho de casa, entro num botequim da Gávea para tomar um café junto ao balcão. Na realidade estou adiantando o momento de escrever. A perspectiva me assusta. Gostaria de estar inspirado, de coroar com êxito mais um ano nesta busca do pitoresco ou do irrisório no cotidiano de cada um. Eu pretendia apenas recolher da vida diária algo de seu disperso conteúdo humano, fruto da convivência, que a faz mais digna de ser vivida. Visava ao circunstancial, ao episódico. Nesta perseguição do accidental, quer um flagrante de esquina, quer nas palavras de uma criança ou num incidente doméstico, torno-me simples espectador e perco a noção do essencial. Sem mais nada para contar, curvo a cabeça e tomo meu café, enquanto o verso do poeta se repete na lembrança: "assim eu queria o meu último poema". Não sou poeta e estou sem assunto. Lanço então um último olhar fora de mim, onde vivem os assuntos que merecem uma crônica.

Ao fundo do botequim um casal de pretos acaba de sentar-se, numa das últimas mesas de mármore ao longo da parede de espelhos. A postura da humildade, na contenção de gestos e palavras, deixa-se acentuar pela presença de uma negrinha de seus três anos, laço na cabeça, toda arrumadinha no vestido pobre, que se instalou também à mesa: mal ousa balançar as perninhas curtas ao correr os olhos grandes de curiosidade ao redor. Três seres esquivos que com-

põem em torno à mesa a instituição tradicional da família, célula da sociedade. Vejo, porém, que se preparam para algo mais que matar a fome.

Passo a observá-los. O pai, depois de contar o dinheiro que discretamente retirou do bolso, aborda o garçom, inclinando-se para trás na cadeira, e aponta no balcão um pedaço de bolo sob a redoma. A mãe limita-se a ficar olhando imóvel, vagamente ansiosa, como se aguardasse a aprovação do garçom. Este ouve, concentrado, o pedido do homem e depois se afasta para atendê-lo. A mulher suspira, olhando para os lados, a reassurar-se da naturalidade de sua presença ali. A meu lado o garçom encaminha a ordem do freguês. O homem atrás do balcão apanha a porção do bolo com a mão, larga-o no pratinho — um bolo simples, amarelo-escuro, apenas uma pequena fatia triangular.

A negrinha, contida na sua expectativa, olha a garrafa de coca-cola e o pratinho que o garçom deixou à sua frente. Por que não começa a comer? Vejo que os três, pai, mãe e filha, obedecem em torno à mesa a um discreto ritual. A mãe remove na bolsa de plástico preto e brilhante, retira qualquer coisa. O pai se mune de uma caixa de fósforos, e espera. A filha aguarda também, atenta como um animalzinho. Ninguém mais os observa além de mim.

São três velhinhas brancas, minúsculas, que a mãe espeta caprichosamente na fatia do bolo. E enquanto ela serve a coca-cola, o pai risca o fósforo e acende as velas. Como a um gesto ensaiado, a menininha repouse o queixo no mármore e sopra com força, apagando as chamas. Imediatamente pôe-se a bater palmas, muito compenetrada, cantando num balbúcio, a que os pais se juntam, discretos: "parabéns pra você, parabéns pra você..." Depois a mãe recolhe as velas, torna a guardá-las na bolsa. A negrinha agarra finalmente o bolo com as duas mãos sófregas e pôe-se a comê-lo. A mulher está olhando para ela com ternura — ajeita-lhe a fitinha no cabelo, limpa o farelo de bolo que lhe cai no colo. O pai corre os olhos pelo botequim, satisfeito, como a se convencer intimamente do sucesso da celebração. De súbito, dá comigo a observá-lo, nossos olhos se encontram, ele se perturba, constrangido — vacila, ameaça abaixar a cabeça, mas acaba sustentando o olhar e enfim se abre num sorriso.

Assim eu queria a minha última crônica: que fosse pura como esse sorriso.

(Fernando Sabino. In: *Para gostar de ler*. São Paulo: Ática, 1979-1980, v. 5, p. 40-2.)



circunstancial: relativo à situação, estado ou condição de coisas) ou pessoas) em determinado momento.
contenção: ato de conter-se, manter-se dentro de certos limites, controlar.
pitoresco: divertido, original.
redoma: cúpula de vidro usada para proteger certos objetos ou resguardar alimentos.
sófrego: agressivo, impaciente.

1. A crônica é um gênero textual que oscila entre literatura e jornalismo e, antes de ser publicada em livro, costuma ser veiculada em jornal ou revista. No início da crônica em estudo, o cronista conta que parou num botequim para tomar café no balcão, mas, na verdade, estava com esse gesto adiando o momento de começar a escrever. Ao falar da falta de assunto, o cronista revela onde procura material para escrever.

- Onde ele procura assunto?
- Em que consiste esse material? Dê exemplos.

2. A crônica quase sempre é um texto curto, com poucas personagens, que se inicia quando os fatos principais da narrativa estão por acontecer. Por essa razão, nesse gênero textual o tempo e o espaço são limitados. Na crônica em estudo, o cronista, em busca de assunto, olha ao redor, vê o casal de negros com a filha e, do que observa a partir de então, extrai o material para seu texto.

- Quais são as personagens envolvidas na história?
- Onde acontece a comemoração?
- Qual é, aproximadamente, o tempo de duração desse fato?

A crônica: gênero jornalístico ou literário?

Gênero híbrido que oscila entre a literatura e o jornalismo, a crônica é o resultado da visão pessoal, subjetiva, do cronista diante de um fato qualquer, colhido no noticiário do jornal ou no cotidiano. Quase sempre explora o humor; às vezes, diz as coisas mais sérias por meio de uma aparente conversa fiada; outras vezes, despretensiosamente, faz poesia da coisa mais banal e insignificante.

Registrando o circunstancial do nosso cotidiano mais simples, acrescentando, aqui e ali, fortes doses de humor, sensibilidade, ironia, crítica e poesia, o cronista, com graça e leveza, proporciona ao leitor uma visão mais abrangente, que vai além do fato; mostra-lhe, de outros ângulos, os sinais de vida que diariamente deixamos escapar da nossa observação.

Figura 11- Texto 05 do Livro Didático

8. Troque idéias com os colegas e conclua:
Quais são as características da crônica?

Loucos por crônicas
Para aqueles que são aficionados de crônicas, sugerimos a leitura dos seguintes livros: *Comédias para se ler na escola* (Objetiva), *Comédias da vida privada e Novas comédias da vida privada* (L&PM), de Luis Fernando Verissimo; *Pequenos delitos e outras crônicas*, de Walcyr Carrasco (Best Seller); *De notícias e não notícias faz-se a crônica*, de Carlos Drummond de Andrade (José Olympio); *100 crônicas*, de Mario Prata (Cartaz Editorial); coleção *Para Gostar de Ler* (Ática); *A crônica*, de Jorge de Sá (Ática); *A crônica – História, teoria e prática*, de Flora Bender e Ilka Laurito (Scipione).

A crônica: fazendo história
A crônica é um dos mais antigos gêneros jornalísticos. No Brasil, surgiu há uns 150 anos, com o Romantismo e o desenvolvimento da imprensa.
A princípio, com o nome de folhetim, designava um artigo de rodapé escrito a propósito de assuntos do dia — políticos, sociais, artísticos, literários. Aos poucos, foi se tornando um texto mais curto e se afastando da finalidade de informar e comentar, substituída pela intenção de apresentar os fatos do cotidiano de forma artística e pessoal. Sua linguagem tornou-se mais poética, ao mesmo tempo que ganhou certa gratuidade, em razão da ausência de vínculos com interesses práticos e com as informações veiculadas nas demais partes de um jornal.
De seu surgimento aos dias atuais, a crônica ganhou prestígio entre nós e pode-se até dizer que constitui um gênero brasileiro, tal a naturalidade e originalidade com que aqui se desenvolveu. Entre os muitos escritores que se destacam como autores de crônica estão Machado de Assis, Manuel Bandeira, Carlos Drummond de Andrade, Cecília Meireles, Rubem Braga, Fernando Sabino, Paulo Mendes Campos, Rachel de Queiroz, Lourenço Diaféria, Luis Fernando Verissimo, Marcos Rey.

Produzindo a crônica
Leia o texto:

CARIOCA FAZ FESTA NA PRAIA PARA ECLIPSE
RIO — O forte nevoeiro que cobriu o Rio desde a manhã de ontem atrapalhou a visibilidade do eclipse total da Lua. Mesmo assim, milhares de pessoas foram à Praia do Arpoador, zona sul, para acompanhar o fenômeno. A previsão era de que ele começaria a ser visto às 17h20. Porém, somente às 17h50 o satélite começou a surgir, sob aplausos.
"Infelizmente a nebulosidade complicou a visualização da Lua. Mas acredito que em outros pontos da cidade esteja visível", disse o diretor de Astronomia da Fundação Planetário, Órnis Rossi.
O Arpoador foi escolhido como ponto de observação pela prefeitura e pelo Planetário. Um telão exibia imagens da Lua e o Quinteto de Metais da Orquestra Sinfônica Brasileira realizou um show. Dez astrônomos

Projeto: Fiagantes do cotidiano
Neste e no próximo capítulo desta unidade, você escreverá algumas crônicas, que, depois, reunidas às de seus colegas, farão parte de um livro de crônicas da classe. O livro será lido pelos colegas de sua classe e de outras, por professores e funcionários da escola, por seus pais e amigos.
tiravam dúvidas do público e explicaram que o eclipse lunar ocorre quando a Terra fica entre a Lua e o Sol, impedindo a passagem da luz solar e projetando sua sombra na superfície do satélite. Rossi disse que não levou telescópios por duas razões: o fenômeno é melhor observado a olho nu e há uma epidemia de conjuntivite na cidade.
A nutricionista Karina Bastos, de 26 anos, foi ao Arpoador com a intenção de assistir ao seu primeiro eclipse. No início, ficou desapontada. Depois, animou-se. "Este é um fenômeno que sempre acontecia de madrugada e nunca tive a oportunidade de acompanhar. É muito bonito." [...] Em São Paulo, o tempo nublado impediu completamente a visão do fenômeno. O mesmo ocorreu em boa parte do interior.
Felipe Mendes, especial para o Estado
(O Estado de S. Paulo, 5/5/2004.)

À crônica no cinema
Sugerimos que você assista aos seguintes filmes, baseados em crônicas de autores brasileiros: *O homem nu*, de Hugo Carvana; *Traição*, de Arthur Fontes, Claudio Torres e José Henrique Fonseca.

INSPIRANDO-SE NOS FATOS RELATADOS NA NOTÍCIA, ESCREVA UMA CRÔNICA.
Siga as instruções:
a) Pense no leitor e no objetivo que você tem em vista. Você quer entreter, divertir o leitor, sensibilizá-lo ou fazer com que ele reflita?
b) Planeje o modo de construir a narrativa de sua crônica. Você pode escrever uma história que revele sua visão pessoal do acontecimento ou uma história que mostre o ponto de vista de uma das pessoas envolvidas no episódio: um garoto, os pais dele, um(a) amigo(a) do garoto, um professor de matemática, o repórter, um astrônomo, um músico, uma garota nutricionista, uma pessoa comum, etc.
c) Aborde o fato ou a situação escolhida procurando ir além do que aconteceu, narrando com sensibilidade ou, se quiser, com humor. Como sua crônica deverá ser narrativa, lembre-se de mencionar o lugar onde aconteceu o fato e o tempo (se era de noite, de manhã, etc.). Faça a apresentação das personagens e, se quiser dar mais dinamismo à narrativa, utilize o discurso direto. Procure contar o fato de uma forma que envolva o leitor, despertando nele o interesse pela narração e a vontade de ler o texto até o final. Se possível, guarde uma surpresa para o fim, de modo a fazer o leitor refletir, emocionar-se ou achar graça.
Escreva de forma simples e direta, procurando proximidade com o leitor, e empregue em seu texto a variedade padrão informal ou outra, de acordo com as personagens envolvidas.
d) Faça um rascunho e, antes de passar seu texto a limpo, realize uma revisão cuidadosa, seguindo as orientações do bone Avalie sua crônica. Refaça o texto quantas vezes forem necessárias.

AVALIE SUA CRÔNICA
Observe se a crônica apresenta uma visão pessoal do assunto escolhido; se nela há os elementos narrativos básicos; se o texto ficou curto e leve; se ele diverte e/ou promove uma reflexão sobre o assunto; se a linguagem empregada é adequada ao gênero e ao contexto.

Cena do filme O homem nu.

73

Nessa proposta, os autores apresentam as características do gênero, discutem a linguagem, algumas escolhas linguísticas características do gênero e sugerem a produção em contexto real de uso social, fornecendo os indicativos à produção. Explicam o fato de os gêneros representarem e serem representados pelas ações de linguagem produzidas pelos sujeitos nas mais diversas esferas da sociedade, conforme os propósitos a que se destina a ação de linguagem.

Os questionamentos propostos, nos exercícios, conduzem o aluno ao entendimento do modo de agir pela linguagem em determinado modelo social. Assim, consideramos que dentre os aspectos de ensino da língua contidos nesse livro o da produção textual é o que mais se aproxima dos estudos atuais da linguagem, embora ainda tenha algumas limitações.

Merece destaque a orientação de refação do texto, proposta pelos autores. Esse aspecto é importante para que o aluno perceba a necessidade de uma avaliação do seu texto e possa ajustá-lo à situação de escrita desejada, evitando que a mediação do professor incida em aspectos que ele mesmo poderia ajustar no texto. Mas é interessante destacar também a falta

de projeção da ação mediadora do professor nesse processo, isto é, não percebemos, no livro do professor, nenhuma orientação sobre a mediação que ele deve fazer com o texto. É importante destacar essa ação do professor, após a produção do aluno, para se evitar a disseminação da inação docente diante da escrita do texto do aluno.

Em complementação a essa discussão, vejamos a abordagem feita, nos capítulos a seguir.

Figura 12- Texto 06 do Livro Didático

Capítulo 30 Produção de texto

O texto dissertativo-argumentativo



Detalhe de Heads, de Ivaldo Granato.

Trabalhando o gênero

Nas aulas de produção de textos, tradicionalmente a escola tem trabalhado com um tipo de texto chamado *dissertação*. Alguns exames de seleção, como os vestibulares e os chamados vestibulinhos para escolas técnicas e para escolas do ensino médio, também exigem a produção de um texto dissertativo.

Dissertar é o mesmo que explicar sobre um tema, desenvolvê-lo. Em princípio, o texto dissertativo não está comprometido com a persuasão, e sim com a transmissão de conhecimentos. Apesar disso, os temas propostos para o texto dissertativo são quase sempre polêmicos — maioridade penal, desarmamento, violência urbana, meio ambiente, ética. Por essa razão, o que se espera é um texto em que seu autor analise e discuta o tema proposto, defenda seu ponto de vista e, às vezes, proponha soluções.

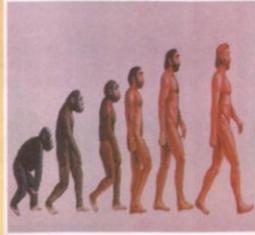
Além disso, a dissertação escolar apresenta uma estrutura formada por três partes convencionais — a tese (ou idéia principal), o desenvolvimento e a conclusão —, que coincidem com a estrutura da maior parte dos gêneros argumentativos.

289

O texto a seguir foi escrito por um candidato no exame vestibular da Unicamp. Leia-o.
Professor: O texto apresenta alguns problemas de imprecisão vocabular e de repetição. Se julgar conveniente, faça uma leitura com os alunos, e fim da identificação.

Mudança constante, progresso apenas relutante

Algumas correntes da filosofia grega pregavam que a realidade podia ser encarada como um rio em movimento — o constante fluxo da água o tornava sempre um lugar em incessante mudança, jamais havendo dois rios iguais em diferentes intervalos de tempo. Tal idéia ainda é adequada para explicar o nosso mundo atual, em que os crescentes avanços do conhecimento científico contribuem para acentuar exponencialmente o fluxo das mudanças, ampliando o rio da realidade para uma enorme cachoeira em plena queda. Dentro desse novo contexto, cabe discutirmos, ante a velocidade e inevitabilidade das mudanças, se elas são positivas para a sociedade em sua atual forma e de que modo se desenvolverá o contínuo progresso científico.



Primeiramente, associando os dois objetivos citados, vale compararmos as idéias de progresso científico com a de evolução social. A teoria da evolução, como se sabe, foi desenvolvida por Charles Darwin e sua aplicação na compreensão da sociedade humana encontra duas interpretações distintas. A primeira é oriunda da corrente racionalista, do século XIX, e encara toda a evolução como um processo linear que resultaria, ao seu término, em uma sociedade plena por meio de “fases evolutivas”. As mudanças efetuadas pelo homem, nesse caso, seriam necessariamente positivas, pois, por serem frutos da acumulação de conhecimentos técnicos e científicos, levariam à plenitude social. Mas é baseada justamente na ineficiência de tais avanços técnicos em solucionar as tensões sociais que surge uma segunda interpretação evolucionista: a de que o sucesso das mudanças não se relaciona com sua capacidade em trazer progresso social, mas depende de fatores como as relações de poder e de exploração, verdadeiros mecanismos de seleção natural das mudanças.

O segundo ponto de vista leva ampla vantagem em relação ao primeiro quando comparamos os aspectos teóricos diante da dura realidade prática. Para isso, basta tomarmos como exemplo a Revolução Industrial. De acordo com os seguidores da evolução linear, tal revolução seria extremamente benéfica, pois permitiria, afinal, que o conhecimento obtido pelo homem o levasse a melhor controlar seu futuro. No entanto, ela produziu um enorme abismo social na Inglaterra, onde fora concebida, e ainda trouxe gravíssimos danos ao meio ambiente e à saúde humana. De forma semelhante, podemos observar que enquanto o crescimento da tecnologia no último século trouxe invenções como os computadores, ela também acarretou desemprego em massa e aumento agravante das diferenças sociais entre países pobres e ricos.

O que ocorre, na verdade, é que a tecnologia se desenvolveu, ou evoluiu, em direção à obtenção de lucro, e não na melhoria da qualidade de vida de grande parcela do globo. Ao contrário da obtenção da utópica sociedade plena, a evolução do conhecimento prejudicou a espécie como um todo. Assim, fica clara a diferença entre os progressos técnicos e sociais. Infelizmente, enquanto o primeiro é uma constante no nosso mundo em mudança, o segundo continua como um mero sonho.

Com base nos argumentos levantados, podemos concluir que o atual fluxo de mudanças não é positivo para a nossa sociedade. Devemos selecionar o progresso que nos leve ao surgimento de uma melhor espécie, da mesma forma que a natureza seleciona seus habitantes mais adaptados. O desenvolvimento do conhecimento torna as mudanças inevitáveis, mas ainda cabe a nós usá-las como forma de melhorar nossa sociedade.

Lucas Esper Berthoud

(Vestibular Unicamp — Redação 2003, Campinas: Editora da Unicamp, 2003, p. 65-6.)

7. O texto dissertativo apresenta três partes essenciais: uma *introdução*, na qual é exposta a tese ou a *idéia principal* que resume o ponto de vista do autor acerca do tema; o *desenvolvimento*, constituído pelos parágrafos que explicam e fundamentam a tese; e a *conclusão*. Numere os parágrafos do texto em estudo e identifique:

- a) o parágrafo em que é feita a introdução do texto; 3º parágrafo
- b) os parágrafos que constituem o desenvolvimento do texto; 2º, 3º e 4º parágrafos
- c) o(s) parágrafo(s) de conclusão. 5º parágrafo

3. Partindo do pressuposto de que, no mundo atual, os avanços científicos contribuem para acentuar as mudanças, o autor se propõe a discutir até que ponto elas são positivas para a sociedade atual e de que modo o contínuo progresso científico se desenvolverá.

2. Releia o parágrafo em que é feita a introdução do texto. Qual é a tese defendida pelo autor?

290

Figura 13- Texto 07 do Livro Didático

Capítulo 33 **Produção de texto**

O texto dissertativo-argumentativo: o parágrafo



Imprensa (1962), de Di Cavalcanti.

Trabalhando o gênero

Leia este parágrafo:

A linguagem é um instrumento eficaz para atingir objetivos em um mundo marcado pela complexidade de relações humanas. Ela nos permite entrar em relação com outras pessoas, trocar informações, expressar afetos e emoções, solicitar o auxílio do outro, levar o outro a agir, influenciá-lo em suas decisões e ações. É através da linguagem que materializamos nossas intenções em relação ao outro. Segundo Peter Drucker, um dos pensadores modernos da administração, 60% de todos os problemas administrativos resultam de ineficiência e falhas na comunicação. Não só na área empresarial, mas também em todos os outros domínios que demandam relações entre pessoas, a comunicação é importante e sua ineficiência pode causar prejuízos materiais, afetivos e pessoais.

(Wander Emediata. *A fórmula do texto — Redação, argumentação e leitura*. São Paulo: Geração Editorial, 2004. p. 17.)



314

- Um texto é normalmente organizado em unidades menores, chamadas parágrafos. Um parágrafo pode ser formado por uma ou mais frases, sendo seu tamanho variável.
Quantas frases há no parágrafo em estudo? *Cinco frases.*
- O parágrafo costuma estruturar-se em torno de uma *idéia-núcleo*, que é desenvolvida por *idéias secundárias*. No parágrafo em estudo:
 - A *idéia-núcleo* é apresentada por meio de uma afirmação. Qual é ela?
A linguagem é um instrumento eficaz para atingir objetivos em um mundo marcado pela complexidade de relações humanas.
 - Em que parte do parágrafo se localiza essa afirmação? *Na 1ª frase.*
 - Em quais frases do parágrafo estão as *idéias secundárias*?
Na 2ª, na 3ª e na 4ª frases do parágrafo.
 - Qual das *idéias secundárias* apresenta um detalhamento a respeito da linguagem? *A idéia contida na 2ª frase.*
 - Na 4ª frase, há uma citação e um dado estatístico. Qual é a função dessa frase no parágrafo?
Mostrar, por meio de dados objetivos, a importância do uso eficaz da linguagem.
- Além da *idéia-núcleo* e das *idéias secundárias*, a estrutura padrão de um parágrafo apresenta também uma *conclusão*. Em parágrafos curtos, é raro haver conclusão. No parágrafo em estudo, que frase constitui a conclusão?
A última frase do parágrafo.

Nem camisa-de-força nem lugar-comum

Embora existam modelos rígidos de estruturação de parágrafos e de textos dissertativo-argumentativos, eles devem ser tomados apenas como referência, e não como uma camisa-de-força.

Ao escrever, deve-se relativizar o uso desses modelos, adequando-os às especificidades de cada texto, e acrescentar a eles novos elementos, inspirados na criatividade e no estilo pessoal.

Ao mesmo tempo, deve-se evitar iniciar o parágrafo com lugares-comuns como "Desde os primórdios da humanidade", "No mundo em que vivemos", "Nos dias de hoje", "Na atualidade", etc.

Tipos de parágrafo

Muitas são as formas de organizar um parágrafo. Todas dependem do tipo de *idéia-núcleo* e da relação que esta mantém com as *idéias secundárias*. Os tipos mais comuns de parágrafo são aqueles organizados com base em:

declaração inicial

A primeira geração de adolescentes do século XXI está amadurecendo num país muito diferente daquele das gerações anteriores. O Brasil está pronto, em vários sentidos, para o mundo moderno. Dispõe de um parque industrial evoluído e integrado por um sistema de comunicações por satélite e as disparidades culturais regionais são bem menores que as existentes nas décadas de 60 e 70. É também um país em que a população urbana superou a rural com larga folga. Os jovens de hoje constituem um reflexo da vida em cidades grandes e metrópoles, ricas em termos de produção cultural e oportunidades. Estão inteiramente à vontade no mundo tecnológico. São os brasileiros mais bem informados de todos os tempos, e sua maneira de pensar e agir foi influenciada desde o jardim-de-infância pelo mundo veloz e multifacetado da tecnologia. Isso tudo dá a essa juventude características inéditas e fascinantes.

(Veja, ano 36, nº 24. Edição especial *Jovens*.)



Essa é a maneira mais comum de iniciar um parágrafo: as *idéias secundárias* desenvolvem a *idéia-núcleo* contida na primeira frase.

Como podemos observar, os capítulos destinados à dissertação trazem como títulos *O texto dissertativo-argumentativo*” e *O texto dissertativo-argumentativo: o parágrafo*. Logo a seguir, os autores apresentam um subtítulo denominado *Trabalhando o gênero* para tratar de algum aspecto do gênero.

No capítulo 30, os autores apresentam um modelo do gênero dissertativo, e como já apresentado anteriormente, o uso deste tipo de recurso cumpre a função de tornar-se instrumento de estudo e análise dessa produção discursiva. No entanto, eles o utilizam somente para fazer uma abordagem da estrutura do texto.

O capítulo 33 apresenta um pequeno texto evidenciando a importância da linguagem nas relações humanas. Entretanto, todo o restante do capítulo visa à apresentação de modelos de construção do parágrafo. São dados exemplos dos diversos tipos de parágrafos: declaração inicial, interrogação, definição, alusão histórica, oposição, divisão, comparação, citação, exemplificação, ilustração e detalhamento. A proposta de exercício está voltada à identificação e à produção desses tipos de parágrafos.

Na orientação da avaliação do texto, os autores citam a necessidade de os alunos adequarem a linguagem ao gênero, ao público e à situação. Essa orientação é confusa porque o gênero está descrito no mesmo nível da situação e do público, quando na verdade, a linguagem, o público e a situação são determinantes do gênero.

De modo sumarizado apresentaremos a seguir nossa avaliação a respeito do uso do gênero no LD.

3.2.1. A caracterização de gênero no Livro Didático

Na orientação da produção há um aspecto positivo que é a apresentação de vários gêneros como suporte à produção textual. No primeiro capítulo, os autores trazem uma dissertação de aluno para exemplificar esse gênero. A priori, poderíamos pensar que esse tipo de abordagem representa um avanço em relação à maioria dos encaminhamentos realizados pelos professores, ou seja, aquelas cuja solicitação é feita sem qualquer subsídio ao aluno. Entretanto, pela exigência de produção do LD dada pelas orientações do MEC/PNLEM e do que é anunciado no capítulo, esperávamos uma abordagem interacionista, mas ela não é explorada porque os autores destacam apenas o aspecto estrutural do texto, subjugando a ação de linguagem realizada no texto. Isso reforça o nosso entendimento que a dissertação aqui

tratada não é vista como gênero, mas como composição de texto que atende a determinada estrutura.

A citação a seguir ajuda-nos a comprovar o que acabamos de dizer. Vejamos.

Nas aulas de produção de textos, tradicionalmente a escola tem trabalhado com **um tipo de texto** chamado dissertação [...] e além disso, a dissertação escolar apresenta uma estrutura formada por **três partes** convencional...” (CEREJA e MAGALHÃES, 2009, p. 299)

Essa abordagem contrasta-se com o subtítulo do capítulo *Trabalhando o gênero*, ao mesmo tempo em que se harmoniza com o título “o Texto dissertativo argumentativo”. Também o tratamento dado à linguagem é outro aspecto que merece atenção. Sabemos que a língua é uma das manifestações da linguagem, razão pela qual no ambiente escolar a linguagem deve assumir lugar relevante. Vejamos como ocorre o tratamento da linguagem no exercício proposto pelos autores.

Figura 14- Exercício do Livro Didático

5. Observe a linguagem do texto.

a) Que tempo e que modo verbais são predominantes? *O tempo presente e o modo indicativo.*

b) Qual é a variedade lingüística empregada? *A variedade padrão.*

c) A linguagem é predominantemente pessoal ou impessoal? Justifique sua resposta com base na pessoa do discurso, nas formas verbais e nos pronomes empregados. *A linguagem é impessoal, como comprova o uso predominante da 3ª pessoa no tratamento do assunto.*

d) O texto revela maior preocupação com a expressividade, com a emotividade ou com a precisão das informações? *Com a precisão das informações.*

A linguagem é tomada como sinônimo de língua, como recurso para nominar o tipo de variedade da língua, para a identificação das funções do texto e dos tempos verbais nele existentes.

No que tange ao conteúdo da produção textual, consideramos positiva a iniciativa de trazer textos produzidos por alunos, para subsidiar a aprendizagem na sala de aula, mas entendemos que não basta utilizá-los para a identificação do aspecto composicional. É preciso considerá-los como ação de linguagem, que além da forma de composição, inclui outras estratégias utilizadas pelo sujeito produtor para construir a tessitura do texto, o que inclui o conhecimento dos recursos lingüísticos apropriados à situação de produção do texto e do conteúdo que se deseja comunicar. A progressão temática e o nível informacional também devem ser aspectos de orientação para esse tipo de produção textual, mas não são abordados pelos autores.

Vejamos um exemplo do encaminhamento metodológico da produção textual.

Figura 15- Texto 08 do Livro Didático

Produzindo o texto dissertativo-argumentativo

O que é preconceito? Como se pode identificar o preconceito? Existe preconceito no Brasil? De que tipo: social, racial, linguístico?

A fim de colher informações para produzir um texto dissertativo-argumentativo, leia o painel de textos a seguir.

O novo caipira

Monteiro Lobato deve estar chateado. O grande escritor, com certeza, não imaginou que seu personagem mais famoso, o Jeca-Tatu, pudesse servir ao preconceito contra o campo. Pior: provocar a mistificação rural.

[...]

O personagem de livros infantis transmitia bondade; pouco letrado, porém astuto; sem rouquesas, mas cheio de felicidade. Sua ingenuidade peculiar sensibilizou crianças e adultos, permitindo iluminar o ser humano na atividade rural. Nobre caráter.

Mais tarde, chegou o cinema. E o cândido Jeca-Tatu acabou caricaturado na interpretação do famoso Mazzaropi. Foi quando inventaram o chapéu de palha desfiado, a calça de pernas curtas mostrando a botina desbotada. A imagem cinematográfica desvirtuou o sentido simbólico construído por Monteiro Lobato. O caipira virou gozação.

Nessa época, anos 1960, iniciou-se o fortíssimo ciclo da urbanização brasileira, em simbiose com a industrialização, ambas alimentadas pelo tremendo êxodo rural. Em pouco tempo, como nunca se imaginara, o País passou de rural a urbano, arrebatando o mundo caboclo.

[...]



JOSÉ KORNBLUM

COMPANHIA EDITORA NACIONAL
RUA DO COMÉRSIO, 540 - SÃO PAULO - SP

Anote os argumentos favoráveis ao seu ponto de vista, apresentados pelos colegas, pois eles poderão ser aproveitados no seu texto dissertativo-argumentativo.

Produzindo o texto escrito

Após o debate, planeje o procedimento para a produção de seu texto dissertativo-argumentativo. Para isso, siga estas instruções:

- Pense em seus leitores. Seu texto poderá ser divulgado no mural ou no jornal de sua escola, num blog ou num fórum de debates da Internet, cujos leitores são, na maioria, jovens como você.
- Organize o texto em parágrafos. Você pode apresentar a idéia principal (a tese) no 1º ou 2º parágrafo e, nos parágrafos seguintes, os argumentos que a fundamentam. No último parágrafo deve constar a conclusão. Outra possibilidade é estruturar o texto em um esquema, como, por exemplo:

Tese:

Desenvolvimento:

1º argumento:

2º argumento:

3º argumento:

Conclusão:

- Empregue a variedade padrão, que é a adequada a esse tipo de texto e a essa situação, e uma linguagem impessoal.
- Concluído o texto, dê a ele um título interessante e, antes de passá-lo a limpo, faça uma revisão cuidadosa, seguindo as orientações do boxe **Avalie seu texto dissertativo-argumentativo**.

AVALIE SEU TEXTO DISSERTATIVO- ARGUMENTATIVO

Observe se seu texto apresenta três partes essenciais: introdução (com a tese ou idéia central), desenvolvimento e conclusão; se no desenvolvimento os argumentos fundamentam devidamente o ponto de vista, estabelecendo relações de causa e efeito ou apoiando-se em comparações, depoimentos ou citações de pessoas especializadas no assunto, dados estatísticos, pesquisas, alusões históricas, etc.; se a linguagem empregada está adequada ao gênero, ao público e à situação.

A preparação para o conteúdo comunicativo do texto a ser produzido pelo aluno é bastante explorado, os autores apresentam leituras correspondentes à produção e propõem uma interação dos alunos com o tema, por meio de debate. Mas a orientação do planejamento da escrita é feita em uma abordagem estrutural do gênero

Na sala de aula, todos os elementos que constituem a ação de linguagem são objetos de ensino. Qualquer que seja o gênero, seu estudo deve contemplar a situação de construção e o conteúdo comunicável, para que ele possa ser compreendido como modo de agir pela linguagem. Precisamos assumir que o gênero é o instrumento languageiro que comporta os conhecimentos linguísticos e outros diversos saberes que estão envolvidos na sua produção, em razão do objetivo pretendido por seu produtor. Não podemos defender a presença do gênero na sala de aula como pretexto para o ensino da gramática.

A partir desses dados, podemos dizer que o livro não apresenta uma clara noção de gênero porque não parte do princípio de que todo texto atende a determinado contexto discursivo. De modo resumido, consideramos que o LD não contempla a noção do gênero na prática de leitura, que, no nosso ponto de vista, é um recurso imprescindível na construção da competência discursiva. E em termos de atendimento aos discursos oficiais e científicos para abordagem metodológica do ensino, o LD apresenta um conflito, pois embora os autores partam do texto como a unidade de ensino, a fragmentação ocorre porque cada texto visa somente a uma das práticas do ensino, isto é, à análise linguística, a literatura e a produção de textos.

Cabe destacar uma orientação dada aos professores para o tratamento metodológico de uma dissertação de exame de vestibular da Unicamp. Os autores dizem: “Professor: o texto apresenta algum problema de imprecisão vocabular e de repetição. Se julgar conveniente, faça uma leitura com os alunos, a fim de identificá-los” (CEREJA e MAGALHÃES, 2009, p. 290)

Mas eles não indicam onde estão esses problemas e nem conduzem a uma discussão sobre as alternativas para sanar os problemas apresentados. A expressão “se julgar conveniente” causa surpresa, nesse caso, porque os autores atribuem à responsabilidade de identificar e discutir os problemas do texto ao professor. Mas se o texto tinha a finalidade de servir de subsídio à aprendizagem dos alunos na prática desse gênero, esses problemas deveriam ser explorados, pois da forma como a questão foi exposta pode parecer irrelevante ao professor, assim como foi para os autores.

Deste modo, o ensino da língua materna assumido pela abordagem do livro didático em questão não favorece a ação de *analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção*, prescrito nos PCN do Ensino Médio (1999).

Os estudos dos gêneros discursivos, da textualidade e da enunciação já tão bem divulgados na literatura não constam no tratamento metodológico desse LD. Assim,

concordamos com Reinaldo (2005) quando diz que “o LD apresenta a preocupação com a inclusão de um gênero de texto de circulação social como objeto de leitura e produção. Todavia, a condição de apropriação desse modelo oferecido ao aluno é bastante limitada, dado o caráter superficial das instruções” (2005, p. 93) como as que destacamos. Logo a sua contribuição ao desenvolvimento da competência discursiva dos alunos é também limitada.

3.2.2. A proposta de interação sinalizada pelo livro didático

O planejamento da ação de ensino é um dos aspectos de destaque na discussão sobre a promoção da aprendizagem. Promover a aprendizagem dos alunos implica pensar e selecionar situações de interação que atendam aos objetivos do ensino da língua materna. Desse modo, o material utilizado pelo professor precisa facilitar a interação e a consequente aprendizagem dos alunos.

Ao tratar dos modos de proporcionar aprendizagens aos alunos, Cox e Assis-Peterson (2003) dizem que “devemos assumir que diferenças quanto à aprendizagem e à atitude em relação a ela devem-se, de alguma maneira à diferença nos tipos de interação que ocorrem entre professores, alunos e materiais didáticos”. Nesse sentido, as autoras consideram que “as práticas discursivas diferentes, aparentemente, oferecem aos alunos diferentes situações de envolvimento com a aprendizagem, como também fazem diferença na prática pedagógica” (2003, p.12). Em consonância com esse pensamento, acreditamos que é fundamental que o professor selecione os materiais adequados às práticas discursivas que devem ser promovidas na sala de aula. Nesse contexto, precisamos ter a clareza de como e quando o LD torna-se um aliado à aprendizagem dos alunos.

Dentre os aspectos de ensino da língua, a produção textual é a proposta mais coerente com os estudos da linguagem na atualidade, porque o encaminhamento metodológico evidencia uma concepção de texto como produto da interação humana. Nas demais dimensões do ensino, a proposta do LD não favorece o processo de interação, porque ela não é estimulada nos momentos de estudo da leitura dos textos. Somente no momento da produção de textos os autores orientam a interação entre alunos-alunos, mas mesmo assim não estimulam a interação entre alunos e professores. Diante desta constatação, percebemos que o LD citado apresenta limitações no que concerne a perspectiva interacionista da língua, uma vez que a metodologia de abordagem dos conteúdos privilegia a informação sem a

caracterização da ação humana que a ele se vincula, subjugando a interação ao conteúdo do texto. Neste caso, a promoção da competência discursiva não se torna favorecida, uma vez que tal competência manifesta-se na interação do sujeito com a linguagem. Sem essa abordagem, o LD também contribui pouco a um projeto de interação do professor.

De qualquer modo, esse material pouco contribuiria para a prática da professora porque ela o utiliza somente para o trabalho com a literatura. A contribuição até poderia ser melhor se o objeto tomado para o ensino fosse a produção textual. Esse aspecto é o que está melhor apresentado, embora necessite de complementação de outros materiais.

Quadro 03- Avaliação dos indicadores da competência discursiva no LD

Indicadores para o desenvolvimento da competência discursiva	Avaliação
a) a produção de textos coerentes de diversos tipos;	Os gêneros trabalhados são crônica, carta ao leitor, carta argumentativa de reclamação e de solicitação, debate público e dissertação.
b) a caracterização do gênero do discurso;	Há pouco destaque às características do gênero. O foco incide no aspecto estrutural do texto
c) a definição do contexto em que ocorre a produção textual, em atendimento à prática social de uso da língua em determinados ambientes discursivos;	O foco dos textos é o conteúdo (gramática e a literatura). Não há destaque aos recursos linguístico-discursivos apropriados à situação de produção do texto e do conteúdo comunicativo.
d) os diversos saberes que estão envolvidos na situação de produção do gênero.	Os textos não são considerados como ação de linguagem, que além da forma de composição, inclui outras estratégias utilizadas pelo sujeito produtor para atingir o propósito interativo.

Com essa breve análise, estamos cientes de que não esgotamos a questão e, na tentativa de ampliá-la um pouco mais, discutiremos a seguir o ensino, sob o ponto de vista da formação do professor, outro aspecto imprescindível ao desenvolvimento da competência discursiva dos alunos.

VI. POLÍTICA E PRÁTICA ESCOLAR: “ENTRE VALORES PROCLAMADOS E VALORES REAIS”⁹

Introdução

Este capítulo pretende situar a discussão sobre a promoção da competência discursiva no ensino da língua materna, situado no contexto macrossocial educacional, isto é, *na sociedade como um todo, em que os sujeitos estão envolvidos* (APARÍCIO, 2008, p.133). Destacaremos o modo como a política educacional pressupõe a promoção dessa competência e como essa política faz-se presente no Projeto Político Pedagógico da escola.

Queremos discutir a influência do macro contexto educacional na prática de linguagem da nossa colaboradora, isto é, como os elementos externos à sala de aula dão subsídio ao fazer cotidiano no ensino da Língua Materna. Nosso olhar a esse contexto procura cumprir um dos objetivos de nossa pesquisa que é *identificar fatores que favorecem a interação por meio da ação de linguagem na sala de aula com vistas ao desenvolvimento da competência discursiva dos alunos*.

Para a obtenção do objetivo proposto, coletamos dados por meio de análise documental e de entrevista com a professora colaboradora. Segundo Flich (2009, p.107) a entrevista é um dos principais métodos de coleta por fornecer esclarecimentos de questões mais abrangentes, propiciando evidências com relação aos eventos que o pesquisador não foi capaz de observar em primeira mão. Por isso, um dos propósitos principais desse instrumento é fornecer evidências referentes aos pontos de vista dos participantes, podendo assim confirmar ou refutar as inferências sobre os pontos de vista dos participantes, feitas pelo pesquisador.

A entrevista com a colaboradora foi semiaberta e versou sobre diversos temas, como formação da colaboradora; organização do trabalho na escola e na sala de aula; diretrizes e organização curricular do ensino; e as demandas do ensino da língua materna. A análise documental visou à identificação do subsídio oferecido pelos documentos oficiais do ensino ao trabalho com a linguagem na sala de aula.

⁹ Ver Anísio Teixeira in *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.37, n.86, abr./jun. 1962. p. 59-79.

4.1. A DEMANDA EDUCACIONAL OFICIAL PARA A PROMOÇÃO DA COMPETÊNCIA DISCURSIVA

Os avanços no campo da linguagem trouxeram reflexos no modo de compreender a língua e seus usos sociais, tornando-se possível perceber os reflexos dessa compreensão na política nacional do ensino da língua materna. Oficialmente, a legislação educacional brasileira acompanhou os avanços desses estudos ao propor o gênero como o objeto global do ensino, nos documentos que normatizam essa prática, reconhecendo que o ensino não pode distanciar-se das práticas sociais.

Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394, na sua Seção IV, do Ensino Médio, artigo 35 explicita que o Ensino Médio terá como finalidades:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
 - II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
 - III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
 - IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.
- (CARNEIRO, 2008, p. 105)

Na perspectiva dessa Lei, o Artigo 2º diz que a educação *deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social* (CANEIRO, 2008, p. 31). Assim, o Artigo 36 determina que o currículo do Ensino Médio da Língua Portuguesa deve ter como diretriz a compreensão da língua como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania. Em atendimento a esse dispositivo legal, as Diretrizes desse ensino preveem uma organização curricular por meio de três grandes áreas: a *área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, a de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e a de Ciências Humanas e suas Tecnologias*.

A área de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, que abriga o ensino da Língua Portuguesa, define a promoção de competências e habilidades que permitam ao educando

- a) Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade, por meio da constituição de significados, expressão, comunicação e informação.
- b) Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.
- c) Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização e estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.
- d) Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade. (MEC/MATRIZ DO ENEM, 2009)

Com essa orientação, o MEC propõe que no Ensino Médio se desenvolvam no aluno *a capacidade de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, de criar, de formular, ao invés do simples exercício de memorização.* (p.5) Para tanto os conteúdos, a metodologia de ensino e a avaliação devem ser instrumentos que permitam ao aluno demonstrar conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.

Em resposta a esse perfil de aluno, o ensino, segundo Lopes (2002), precisa levar em conta critérios como a experiência dos alunos; as competências a serem exploradas; a interdisciplinaridade; o uso de recursos de facilitação da aprendizagem; a clara definição dos objetivos; e a avaliação permanente.

Para avaliar o desempenho do aluno, em atendimento às exigências relativas à construção da aprendizagem, o MEC dispõe de um programa governamental que visa a acompanhar a formação integrada do aluno, ao Ensino Médio, por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), implantado desde 1998, cujo objetivo geral é a aferição do desenvolvimento das competências fundamentais necessárias ao exercício pleno da cidadania.

A matriz desse exame tem como referência a LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Ensino Médio; as normas legais que orientam a reforma do ensino médio; os textos que sustentam a organização curricular nas diversas áreas do conhecimento; além dos referenciais utilizados no Sistema de Avaliação da Educação Básica. Essa matriz traz a indicação de competências e habilidades associadas aos conteúdos do ensino fundamental e médio, próprias da fase do desenvolvimento cognitivo correspondente ao término da escolaridade básica.

Para a Língua Portuguesa, a nova Matriz de Referência para o ENEM, 2009, pauta-se por cinco eixos cognitivos (dominar linguagens, compreender fenômenos, enfrentar situações-problema, construir argumentação, elaborar propostas) e descreve as seguintes competências,

1) Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.

- Estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político;
- Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário;
- Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional.

2) Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.

- Identificar os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos;
- Analisar a função da linguagem predominante nos textos em situações específicas de interlocução;
- Reconhecer a importância do patrimônio linguístico para a preservação da memória e da identidade nacional.

3) Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.

- Reconhecer em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos;
- Relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos;
- Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados;
- Reconhecer no texto estratégias argumentativas empregadas para o convencimento do público, tais como a intimidação, sedução, comoção, chantagem, entre outras.

4) Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.

- Identificar, em textos de diferentes gêneros, as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro;
- Relacionar as variedades linguísticas a situações específicas de uso sociais;
- Reconhecer os usos da norma padrão da língua portuguesa nas diferentes situações de comunicação.

Além das competências e habilidades, a Matriz do ENEM apresenta, de modo mais específico, os objetos de conhecimentos de cada área. No caso da Língua Portuguesa, assim os descreve:

- Estudo do texto: as sequências discursivas e os gêneros textuais no sistema de comunicação e informação;
- Produção e recepção de textos artísticos: interpretação e representação do mundo para o fortalecimento dos processos de identidade e cidadania;
- Estudo do texto literário: relações entre produção literária e processo social, concepções artísticas, procedimentos de construção e recepção de textos;
- Estudo dos aspectos linguísticos em diferentes textos: recursos expressivos da língua, procedimentos de construção e recepção de textos;
- Estudo do texto argumentativo, seus gêneros e recursos linguísticos: argumentação: tipo, gêneros e usos em língua portuguesa;
- Estudo dos aspectos linguísticos da língua portuguesa: usos da língua: norma culta e variação linguística;
- Estudo dos gêneros digitais: tecnologia da comunicação e informação: impacto e função social. (ENEM, 2009)

Essas diretrizes indicam que ensino da língua materna deve ocorrer na perspectiva do trabalho com o gênero, para que o aluno possa reconhecer que as diferentes formas e usos da linguagem atendem aos propósitos interativos dos quais participam a sociedade.

Rojo (2008) lembra que "os PCN" revozeiam tanto as teorias textuais, como a obra bakhtiniana e a abordagem didática dos gêneros textuais [...] afiliada ao interacionismo sociodiscursivo" (p. 93). A autora apresenta como exemplo dessa relação o quadro a seguir.

Figura 16- Quadro comparativo das orientações dadas pelos PCN e das teorias textuais

Veja-se, a título de rápido exemplo, os trechos abaixo:

<p><i>Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou àquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino (PCN, p. 23).</i></p>	<p><i>Todos esses três elementos — o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional — estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de determinado(a) esfera/campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada esfera/campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso (Bakhtin, 1952-53/1979: 262).</i></p>
<p><i>Ao tomar a língua materna como objeto de ensino, a dimensão de como os sujeitos aprendem e de como os sujeitos desenvolvem sua competência discursiva não pode ser perdida. O ensino de língua portuguesa deve se dar num espaço em que as práticas de uso da linguagem sejam compreendidas em sua dimensão histórica e em que as necessidades de análise e de sistematização teórica dos conhecimentos linguísticos decorram dessas mesmas práticas (PCN, p. 34).</i></p>	<p><i>As práticas de linguagem implicam dimensões, por vezes, sociais, cognitivas e linguísticas do funcionamento da linguagem numa situação de comunicação particular. Para analisá-las, as interpretações feitas pelos agentes da situação são essenciais. Essas interpretações dependem da identidade social dos atores e das representações que eles têm dos usos possíveis da linguagem e das funções que eles privilegiam de acordo com sua trajetória. Nesse sentido, as práticas sociais "são o lugar de manifestações do individual e do social na linguagem" (Bautier, 1995: p. 203) (Schneuwly & Dolz, 1997: 72-73).</i></p>

Fonte: Rojo (2008, p. 93)

Entendemos que a ação do professor, em cumprimento do pressuposto legal, pode ser entendida como promoção da competência discursiva dos alunos. Mas como já dissemos que

somente a oficialização do ensino nessa perspectiva não é suficiente. A competência discursiva precisa ser compreendida e assumida como projeto escolar.

4.2. O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA: A PERSPECTIVA NORTEADORA DA PRÁTICA DOCENTE

Em atendimento à legislação escolar, a escola pesquisada tem como diretriz o seu Projeto Político Pedagógico que normatiza suas concepções e ações de ensino, ou como considera Veiga (2002, p. 91), desponha *a identidade da escola, sua intencionalidade e a revelação de seus compromissos*. Esse documento recebe a aprovação da comunidade escolar e a autorização do Estado por meio do Conselho Estadual de Educação (CEE/RR), a quem cabe a fiscalização de aspectos legais constitutivos das ações escolares. Com essa prerrogativa legal do CEE não podemos atribuir exclusivamente à escola as possíveis falhas e equívocos na condução do ensino sem antes atribuir a responsabilidade ao Estado. Convém fazer essa menção porque queremos argumentar que, embora a nossa análise da prática docente seja localmente situada, em decorrência da abordagem teórico-metodológica da pesquisa, está intimamente relacionada a um contexto global do ensino, que em primeira instância educacional é representado pela proposta pedagógica da escola.

Sendo assim, trataremos, nesta seção, da descrição do referencial legal que autoriza o fazer da nossa colaboradora. Optamos por apresentar essa descrição partindo da concepção que norteia a proposta pedagógica da escola e seus desdobramentos metodológicos.

De acordo com o PPP a abordagem pedagógica da escola é a Progressista Crítico Social dos Conteúdos.

A proposta pedagógica que contempla o currículo da escola é Crítica Social dos Conteúdos, que propõe que a escola aprenda e vivencie a difusão de conteúdos como tarefa primordial desde que não abstratos, sendo vivos, concretos e indissociáveis das realidades sociais. (PPP 2011, p.25)

É importante assinalar que esse paradigma educacional direciona o fazer pedagógico em uma perspectiva de ação crítica dos sujeitos sobre as questões sociais e sobre a própria aprendizagem. É uma das correntes da pedagogia crítica que, segundo Libâneo (1999), defende uma proposta educacional capaz de fomentar uma consciência crítica com relação à realidade econômica e sociocultural dos educandos. Considera o ensino como ação e reflexão

da e sobre as práticas sociais e ao mesmo tempo ação transformadora da realidade. Defende o domínio dos conteúdos científicos, dos métodos de estudo, das habilidades e dos hábitos de raciocínio científico como modo de formar a consciência crítica capaz de tornar o homem sujeito da história, apto a transformar a sociedade e a si próprio.

Nessa abordagem, professores e alunos são sujeitos ativos do processo de ensino-aprendizagem; portanto, as ações do professor e dos alunos encontram convergência de papéis na construção dos interesses de aprendizagem. O conteúdo escolar é decorrente dos interesses e das problemáticas do cotidiano dos alunos e a ação do professor deve ser a de mediador entre as problemáticas sociais, e o saber a ser construído pelo aluno. Nesse sentido, o professor tem como tarefa principal a explicitação e a contextualização das problemáticas sociais, de modo a construir uma consciência crítica no aluno, que o possibilite participar das políticas direcionadas para uma transformação social.

O ensino é ancorado nos conhecimentos prévios dos alunos e na construção de novo conhecimento promovido por meio de uma aprendizagem significativa. Por isso, não é suficiente ter como conteúdo escolar às questões sociais atuais; é preciso também que o aluno possa se reconhecer nesses conteúdos e modelos sociais apresentados e a partir deste reconhecimento, passe a desenvolver a capacidade de processar informações e lidar com os estímulos do ambiente buscando ampliar as experiências e adquirir o aprendizado.

Dadas essas considerações, vamos observar como o PPP (2011) apresenta o ensino da Língua Portuguesa a partir das concepções de língua e linguagem e da apresentação da materialização dessas concepções no objeto de ensino, isto é, em conteúdos do ensino. Vejamos.

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social.

[...] língua é um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Aprender a língua é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. [...]

Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania. (PPP, 2011, p.26)

Por esse texto, é possível entender que o ensino da língua materna será pautado por uma concepção de prática sociointerativa voltada à inserção dos alunos nas práticas de usos

da língua e, portanto, por uma ação didática que considera o ensino no conjunto das práticas discursivas. Tal visão é reforçada a seguir.

Interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. Isso significa que as escolhas feitas ao produzir um discurso não são aleatórias -ainda que possam ser inconscientes-, mas decorrentes das condições em que o discurso é realizado. Quer dizer, quando um sujeito interage verbalmente com outro, o discurso se organiza a partir das finalidades e intenções do locutor, dos conhecimentos que acredita que o interlocutor possui sobre o assunto, do que supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que têm da posição social e hierárquica que ocupam. Isso tudo determina as escolhas do gênero no qual o discurso se realizará, dos procedimentos de estruturação e da seleção de recursos linguísticos. (PPP, 2011.p. 73)

A definição e caracterização da disciplina são assim apresentadas:

A língua Portuguesa é uma disciplina de suma importância na vida do indivíduo, pois é através dela que o homem irá comunicar-se com seres da mesma espécie. A linguagem pode ser considerada uma herança social que vem sendo passada de geração em geração, permitindo o homem expressar idéias, emoções, conversar, trocar idéias etc. [...]

A linguagem é considerada como a capacidade que o ser humano terá de ver a si mesmo e ver o mundo que o rodeia, não existe linguagem no vazio uma vez que o objetivo maior dela é a interação entre os seres que é permitida através da língua. (PPP, 2011, p. 103)

Há, nessa apresentação, uma tendência para considerar o ensino da Língua Materna como uma ferramenta de ampliação da capacidade discursiva dos alunos, embora percebamos certo problema na construção da argumentação do texto. Entretanto é questão fulcral observar como as concepções materializam-se no ensino cotidiano da língua.

Como estratégia de visualização dessa informação, faremos um quadro comparativo dos objetivos e dos objetos de ensino na escola pesquisada, com aqueles previstos pelas diretrizes e orientações do ensino brasileiro. Queremos confrontar o discurso normativo e sua materialização proposta por meio dos conteúdos que serão objetos de ensino, na escola pesquisada. Precisamos entender como e se as diretrizes harmonizam entre si, isto é, como o documento diretor do ensino na esfera local, o PPP, se articula com as diretrizes nacionais. Vejamos.

Quadro 04: Quadro de apresentação dos objetivos e objetos de ensino da Língua**Portuguesa**

HABILIDADES E COMPETÊNCIAS–PCN	MATRIZ DO ENEM- OBJETOS DE CONHECIMENTO	CONTEÚDOS DO 3º ANO¹⁰ DA ESCOLA PESQUISADA	PLANO DA PROFESSORA
<p>Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de Significados, expressão, comunicação e informação.</p> <p>b) Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.</p> <p>c) Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.</p> <p>d) Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.</p>	<p>1. Estudo do texto: as seqüências discursivas e os gêneros textuais no sistema de comunicação e informação</p> <p>2. Produção e recepção de textos artísticos: interpretação e representação do mundo para o fortalecimento dos processos de identidade e cidadania.</p> <p>3. Estudo do texto literário: relações entre produção literária e processo social, concepções artísticas, procedimentos de construção e recepção de textos.</p> <p>4. Estudo dos aspectos linguísticos em diferentes textos: recursos expressivos da língua, procedimentos de construção e recepção de textos.</p> <p>5. Estudo do texto argumentativo, seus gêneros e recursos linguísticos: argumentação: tipo, gêneros e usos em língua portuguesa.</p> <p>6. Estudo dos aspectos linguísticos da língua portuguesa: usos da língua: norma culta e variação linguística.</p> <p>7. Estudo dos gêneros digitais: tecnologia da comunicação e informação: impacto e função social.</p>	<p>Frase / Oração/ Período. Termos essenciais da oração: sujeito e predicado</p> <p>Classificação do sujeito. Tipos de predicação. Termos integrantes da oração: objeto direto e indireto / complemento nominal e agente da passiva.</p> <p>Vanguardas. Semana da Arte Moderna. Pré Modernismo. Termos acessórios da oração: adjunto adnominal, adverbial, aposto e vocativo. Período composto por coordenação</p> <p>Período composto por orações subordinadas, adjetivas e adverbiais. Modernismo - 1ª fase. Modernismo - 2ª fase - poesia. Funções sintáticas do pronome relativo. Colocação pronominal. Modernismo - 3ª fase. Pós- Modernismo. Concordância verbal e nominal. Regência nominal e verbal. Concretismo. Poesia - práxis. Produções contemporâneas. Literatura roraimense.</p>	<p>1º Bimestre Gramática Frase, oração e período Termos essenciais da oração Termos integrantes da oração Literatura Vanguardas europeias Pré-Modernismo</p> <p>2º Bimestre Termos acessórios da oração Sintaxe de concordância Sintaxe de regência Literatura Modernismo Poesia</p> <p>3º Bimestre Orações coordenadas Orações subordinadas Literatura Modernismo Prosa</p> <p>4º Bimestre Orações subordinadas Colocação pronominal Pós-modernismo</p>

Fonte: Autoria própria

¹⁰ Os conteúdos listados no quadro são aqueles referentes ao 3º ano do ensino médio. Os dos anos anteriores dão ênfase ao domínio da fonética, fonologia e morfologia.

Como vimos anteriormente, nos PCN e na matriz do ENEM, o ensino da língua materna deve ser feito sob a ótica de uma concepção de linguagem e língua manifestada no gênero/texto como o produto da prática social. Entretanto vimos agora, nos quadros 03 e 04, um abismo entre as diretrizes de ensino e sua materialização, representada na descrição dos conteúdos da escola.

Os questionamentos mais imediatos que fazemos são: De que modo o professor pode alcançar o objetivo de promover o desenvolvimento das habilidades e competências previstas nos PCN do Ensino Médio, com a proposta de conteúdo apresentado pela escola? Onde está o trabalho de recepção, produção e consumo do texto contido nas diretrizes? Como confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens quando o objetivo é a identificação, a classificação, a análise estrutural da gramática da língua e a caracterização de movimentos literários? Como esses conteúdos atendem à concepção Crítico Social dos Conteúdos que está proposta no PPP? Por que há essa ruptura entre a concepção pedagógica apresentada no PPP e a sua materialização, por meio dos objetos de ensino?

Quando comparamos a prática da professora com esse documento, percebemos a infeliz coincidência, embora em alguma questão a proposta de ensino da professora supera a orientação do PPP. A professora acata a proposta de conteúdo da escola, mas é interessante compará-los aos objetivos elencados por ela.

Quadro 05- Quadro de apresentação do plano bimestral da professora

Objetivos

Objetivos gerais

1. Interpretar, analisar e criticar textos literários e não-literários;
2. Desenvolver no aluno o gosto pela leitura, como também a fluência e desinibição no ato de falar e escrever;
- 3 Utilizar a Língua com grau crescente de clareza e correção, segundo o padrão culto dessa língua;
- 4 Reconhecer as diferentes modalidades linguísticas, possibilitando o trânsito do aluno por elas;
5. Reconhecer no ensino da gramática um auxiliar para o trabalho redacional e para análise interpretativa de textos;
6. Empregar e explicar mecanismos linguísticos da comunicação escrita que propiciam a correção, a clareza, a elegância e a concisão verbal;
7. Valorizar a organização, a honradez e a sinceridade.

Objetivos específicos

1. Estabelecer relações, ampliar a percepção e a análise.
2. Identificar, em textos orais e escritos, os atos da comunicação, níveis e figuras.
3. Compreender a origem e a evolução da Língua,

4. Preparar o aluno para o PSS e vestibular integral.

Conteúdos

Gramática

Literatura

1º Bimestre

- Frase, oração e período
- Termos essenciais da oração
- Termos integrantes da oração

- *Vanguardas europeias
- *Pré-Modernismo

2º Bimestre

- Termos acessórios da oração
- Sintaxe de concordância
- Sintaxe de regência

* Modernismo

* Poesia

3º Bimestre

- Orações coordenadas
- Orações subordinadas

*Modernismo

*Prosa

4º Bimestre

- Orações subordinadas
- Colocação pronominal

*Pós-modernismo

Sem deter-nos na dificuldade pedagógica dela, de determinação e diferenciação entre objetivo geral e específico, vamos considerar a pertinência dos objetivos com a relação de conteúdos listados. Eles apontam para uma prática pedagógica voltada à leitura, à escrita e à análise linguística e em nada se relacionam com os conteúdos listados. É interessante observar que quando eles fazem referência à gramática da língua, o fazem considerando a produção de textos “ *Reconhecer no ensino da gramática um auxiliar para o trabalho redacional e para análise interpretativa de textos*” Um dos objetivos ainda pontua a necessidade de um trabalho sobre as diferentes modalidades linguísticas, outro destaca a preocupação com a formação voltada ao ingresso no ensino superior.

Mas não podemos deixar de observar a drástica harmonia na ausência do gênero como objeto de ensino nas duas relações de conteúdos (a da escola e a da professora). Esse fato explica o porquê da não mediação do texto na sala de aula, como vimos no capítulo III. Mas devemos considerar que, mesmo a produção textual não sendo reconhecida no PPP e no plano de ensino, a professora a assume na sua prática, superando assim a orientação do PPP, mesmo que seja de modo pouco produtivo,.

Diante dessas evidências, ressaltamos que os objetivos listados no plano da professora ultrapassam a orientação do PPP, representando uma forma de reconhecimento do

discurso atual do ensino da língua materna e de reprodução verbal dele, mas sem a repercussão na prática pedagógica. Sabemos que há diversas razões para as dificuldades enfrentadas pela escola no cumprimento das diretrizes de ensino e na materialização dos objetos de ensino. Podemos inferir que a falta de articulação entre as diretrizes de ensino, a concepção pedagógica da escola e o objeto de ensino da Língua Portuguesa ocorrem por diversas razões. A ausência de Diretrizes Curriculares Estaduais contribui para a falta de definição do fazer escolar em todas as suas instâncias (administrativas e pedagógicas) e, por conseguinte do perfil do professor que deve atuar na rede pública. Assim, os professores que atuam diretamente com o ensino assumem sua própria concepção de ensino e de linguagem conforme sua formação. Também há pouco acompanhamento das ações escolares pelos setores responsáveis nas instâncias de administração local. E sem essas condições, o trabalho de análise e reflexão sobre as ações de ensino não ocorre porque não há uma ação escolar que vise a esse objetivo. Sem essa orientação, as concepções apresentadas no PPP são as que estão disseminadas no discurso pedagógico de modo geral e reproduzidas nos documentos escolares, embora não sejam legitimadas pela escola.

4.2.1. O fazer docente na sala de aula: de quais diretrizes falamos?

Uma vez apresentado o objeto da atividade docente para a língua materna no PPP, vamos acrescentar a visão da professora sobre o exposto nesse documento diretor do ensino. Queremos saber em que medida o PPP torna-se um gênero normativo escolar legitimado pela professora. A coleta de dados, sobre esse aspecto, deu-se por meio de entrevista semiaberta com a professora, ação assumida como técnica de visionamento e de triangulação de dados. O visionamento ou feedback é um recurso do processo interacional que visa atender a postura êmica da pesquisa. É um momento de devolução do turno de fala ao sujeito pesquisado para que ele esclareça o seu ponto de vista, ratificando ou refutando a análise do pesquisador. Já a triangulação é considerada uma técnica de confrontos das informações visando atribuir mais qualidade ao processo de pesquisa (FLICK, 2009, p.63)

Vejamos o que disse a professora na entrevista a seguir.

Fragmento 20-Protocolo 10

Evento- Entrevista com a colaboradora

[...]

(275) PQ: Professora, vamos confrontar as Diretrizes Nacionais para o ensino da Língua Portuguesa e o PPP, com o teu trabalho na sala de aula.

(276) PC: Vixe (risadas)

(277) PQ: Então vamos aqui. Olha o que tá no projeto político pedagógico.

(278) PC: (risadas). Mas essa mulher.

(279) PQ: Em que medida, o que está aqui está funcionando na escola? O que me chamou atenção é que aqui consta que a Proposta Pedagógica da Escola é a crítico social dos conteúdos!

(280) PC: Sim, sim. Teve uma reunião, acho que foi ano passado, pra se escolher... pra se escolher...

(281) PQ: Hunhrum, pra escolher a tendência.

(282) PC: Isso. Pra escolher a tendência.

(283) PQ: Mas já se discutiu o que é a Tendência Crítico Social dos Conteúdos, no ensino da Língua Portuguesa?

(284) PC: Não.

(285) PQ: Mas consta aqui que já houve essa reunião?

(286) PC: Não, não, não. Foi colocado pra gente o que seria cada tendência né,? Foi explicado, foi escolhido, mas como cada disciplina representaria, não, não foi colocado.

(287) PQ: Professora e sobre as diretrizes do MEC? Já houve, na escola, algum confronto do que é orientado pelo MEC e o que vocês trabalham na sala de aula?

(288) PC: Nunca. Em nenhum momento na escola se teve pra parar pra se estudar isso. Nunca. Se não tem nenhuma articulação de planejamento, manhã, tarde e noite, imagine dentro da escola. Não tem!

(291) PQ: Mas professora, você já tinha tido acesso a esse material?

(292) PC: Não.

(293) PQ: Nem havia confrontado o que tá dito aqui e o que você trabalha na sala de aula?

(294) PC: Não. Vamos dizer assim, eu acho que eles se basearam no que vem da educação. Todos os conteúdos tanto de gramática, literatura, redação.... eu acho que nem foi dado foco em redação aqui, que é bastante trabalhado. Eu puxo pra redação, e tem alguns temas aqui de literatura que não é muito apontado. Não vou mentir pra ti, não é muito apontado, mas é pra se ter entendido, mas não como tão importante.

(295) PQ: Tá. Agora, eu queria que você me falasse do projeto Político Pedagógico de vocês. Ele foi terminado agora, não foi?

(296) PC: É, ele vive em constante reformulação, mas nunca se conclui. (risadas). Mas isso aqui é de praxe, que tu sabe que o Conselho de Educação quase não aprova, quase nada, isso aí é...

(297) PQ: Não foi aprovado ainda?

(298) PC: Não sei nem se foi concluído.

(299) PQ: É que eu peguei uma cópia e ele me pareceu concluído.

[....]

(301) PQ: Você acredita que todos os professores estão trabalhando a partir dessa orientação?

(302) PC: Não, eu acho que muitos deles não têm conhecimento disso.

(303) PQ: E vocês não foram chamados pra olhar esse conteúdo, pra reorganizá-lo?

(304) PC: Não.

(305) PQ: Então esses encontros aqui nunca aconteceram?

(306) PC: Não. Desde o tempo que eu tô na escola, teve uma primeira reunião, esse ano, que foi num dia de sábado, que foi apresentação do (...) eu não estava, não sei o que foi abordado. Teve uma segunda reunião agora, e também não foi abordado o PPP.

Este fragmento explica as causas da não legitimação das diretrizes de ensino da escola referida. Quinze anos após a apresentação das diretrizes nacionais do ensino, a escola

ainda não as legitimaram, conforme revela esse diálogo (288) C: *Nunca. Em nenhum momento na escola se parou pra se estudar isso. Nunca. [...] Se não tem nenhuma articulação de planejamento, manhã, tarde e noite, imagine dentro da escola.*

A professora refere-se à inexistência de uma ação pedagógica de compreensão e de construção de concepções teórico-metodológicas que possibilitem a materialização das diretrizes de ensino no cotidiano da sala de aula. Mas a professora reconhece a necessidade desta ação como elemento importante para subsidiar a prática de linguagem na sala de aula.

Quando essa discussão foi levada ao grupo focal, os participantes também reconheceram essa necessidade de estudo e sistematização coletiva para o trabalho com o gênero. Mas percebemos que as condições para a efetivação de uma ação pedagógica nessa direção ainda não estão em equilíbrio com essa necessidade. Vejamos o que foi dito por um dos integrantes do grupo focal.

Fragmento 21- Protocolo 15

Evento: Grupo focal

[...]

(12) C3: É preciso sim, mas eu acho que a gente ainda tem que buscar como fazer isso né? Acho que é a dúvida de muitas de nós aqui, pelo menos eu tenho muita dúvida, uma dificuldade muito grande relacionada a issoessa questão de ensinar a língua de forma diferente né? Como fazer isso? A gente às vezes, no estágio, pensa que não, mas tá fazendo igual ao que os professores ensinaram pra gente na escola né? E aqui na universidade, a teoria é que não se faça isso, ensine através de texto, isso, aquilo, o negócio é você por em prática essa teoria, é achar os meios de fazer esse caminho.

A falta de equilíbrio do qual falamos acima é situado, neste depoimento, na dimensão da formação. A autora do depoimento é de uma bolsista do PIBID, aluna do sétimo semestre do Curso de Letras da Universidade Estadual de Roraima, já em fase de estágio. Quase em fase de conclusão do curso, a aluna evidencia que, até então, sua formação não lhe deu condições de assumir o gênero como o objeto de ensino da língua materna, embora relate uma defesa teórica da formação, nessa direção.

Aquele equilíbrio precisa ir mais além, pois há ainda várias declarações sobre dificuldades que residem na esfera administrativo-pedagógica, na formativa, na motivacional do professor e na esfera físico- psicológica dos alunos. Listamos a seguir alguns dos depoimentos que explicitam os desafios a serem vencidos pelos professores. Vejamos.

Fragmento 22- Protocolo 17

Evento: Grupo Focal

[....]

(20) C5: Nas minhas turmas, uma das dificuldades que eu encontro é a própria leitura dos alunos. Eles não querem fazer nenhuma atividade de leitura de texto, é uma resistência que eu estou encontrando. A maioria deles não gosta de ler, então, subentende-se que eles tenham também dificuldade com relação à escrita.

[....]

(24)C6: A gente vê muita dificuldade nos alunos que trabalham o dia inteiro e já chegam cansados. Aí a gente apresenta um texto pra trabalhar a gramática e não dá, porque o interesse real deles é fazer exercícios valendo nota. É muito complicado lidar com isso, às vezes a gente fica confusa e se pergunta: Meu Deus, o que a gente tá fazendo aqui? Tem certos momentos que a gente que é condicionado por eles, pelo interesse deles, aí acaba passando exercícios porque somos cobrados pelo visto?”

[....]

(34) C7: A primeira coisa que tu recebe na escola é uma listagem de conteúdo. Qualquer escola que a gente for não te diz como trabalhar, pelo menos na experiência que eu tive. Não te mostra o projeto político, teus colegas trabalham em cima da gramática, tu chega na sala de aula não tem material, o dia que tu não usar o livro didático ou não entregar o livro didático pro aluno, tu é cobrado pelos pais, aí quer dizer..., tu tenta, só que..

É eu acho também que a gente tem que tentar. Eu tive uma experiência que eu comecei a trabalhar fazendo sessão cultural, produção de texto, fazendo pesquisa e tudo mais (..) Os colegas achavam errado e aí veio uma cobrança, não veio da direção. A direção recebeu da Educação uma cobrança de alguém que chegou lá dizendo que eu tava enrolando em sala de aula e não tava dando aula de Português, porque eu não estava trabalhando a questão gramatical, exatamente do jeito que era cobrada... Por isso que eu digo que muitas vezes os nossos próprios colegas não aceitam o que a gente tá fazendo.

[....]

(39) C5: O pai ou a mãe ou os colegas querem mesmo saber se o professor tá trabalhando essa questão do conteúdo. Os pais cobram, os alunos já pedem: professora quando é que nós vamos trabalhar concordância nominal e verbal? O Enem está chegando, o vestibular está chegando, você não vai trabalhar os conteúdos? Eles cobram demais, a coordenação também... as pessoas colocam como se você estivesse enrolando né?

Fato é que essas declarações nos deixam, a priori, com a sensação de incapacidade de superação do quadro pedagógico descrito. A transformação do ensino na direção focada vai demandar um esforço coletivo, muita persistência e, sobretudo, formação. Os professores precisam vencer a não aceitação dos alunos pela proposta, por considerarem-na difícil; a cobrança da família pelos conteúdos gramaticais; a negação dos colegas de trabalho a essa proposta, e até a contrária orientação da escola e de alguns setores da Secretaria de Educação. Esta última preocupa-nos, sobremaneira, por tratar-se de instâncias que deveriam motivar e exigir uma prática de ensino mais atualizada.

Nesse cenário, as políticas do Ministério da Educação e Cultura (MEC) para subsidiar o ensino parecem influenciar pouco o trabalho didático dos professores. Mas a nossa colaboradora parece ter consciência da falta de articulação entre a sua prática e a que deveria ocorrer, em atendimento as exigências sociais e legais. Como resposta imediata a um diálogo

sobre a relação entre as diretrizes e o seu fazer na sala de aula, a professora usa a expressão *vixe*, turno 276, do fragmento 20, protocolo 10, na página anterior, indicando que reconhece a desarticulação entre o fazer exigido e o praticado na sala de aula.

Nesse momento, a professora assume-se como sujeito da interação porque realiza não apenas um ato verbal de compreensão do que ocorre na interação, mas interioriza-a e produz representações sobre a interação (MATENCIO, 2001, p.53). Seu ato de linguagem significa a sua representação sobre o que se discute na interação e não apenas a reprodução das vozes sociais que se apresentam no tema em discussão, como ocorre na entrevista a seguir.

Em outra entrevista anterior, a professora revelou que a sua ação de linguagem na sala de aula está pautada pela exigência das instituições de ensino superior, nos editais e nas provas de vestibulares locais. Vejamos.

Fragmento 23-Protocolo 10

Evento: Entrevista com a colaboradora.

[... .]

(305) PC: Tu sabes como é que eu faço? Sai o edital da UFRR, aí eu vejo lá, por segmentos, o conteúdo. E então eu trabalho.

(306) PQ: Que edital é esse que você tá falando?

(307) PC: Edital, do vestibular. Não tem o PSS 1, PSS 2. Sabe? Eu pego eles conteúdos, entendeu?

(308) PQ: Ok.

(309) PC: A questão dos alunos não é nem as questões objetivas, o bicho papão deles é a redação, principalmente no Enem, que eles sabem que a redação eleva o nível dele lá pra cima. A preocupação deles é só não zerar, **mas a redação tem que fazer boa, por quê?** Porque lá nessa universidade particular, lá perto, eles entram com a nota do Enem. Não é nem tanto pelo vestibular.

[....]

(322) PQ: Bom, você disse que o terceiro ano tem essa finalidade de preparar o aluno pra ingressar na universidade, né? Você disse inclusive que pega as provas do Enem como referência, não é?

(323) PC: Eu pego, é porque esse ano não teve simulado ainda né, e quando ia ter o simulado no segundo bimestre, eu tinha falado pra eles que ia valer pela bimestral, valendo os mesmos pontos, e não ia ser focado que nem um exerciciozinho focado só pra gramática não (...).

(324) PQ: Você já trabalhou esse ano com eles lá naquela turma?

(325) PC: Não. Eu ia passar um simulado agora, que não teve que foi a jornada literária, foi substituído.

(326) PQ: Ok, e já houve a preocupação de avaliar a tua prova, a avaliação da UFRR e a do Enem, pra ver em que medida elas se encontram?

[...]

(329) PC: E por que tu vê que eu faço fragmentada, eu faço uma de interpretação de texto, eu faço uma de gramática, eu faço uma de literatura, justamente por causa desse conteúdo que eu dou fragmentado, entendeu? O que eu ia fazer a partir de agora? Pegar desse texto, concluir literatura, gramática e interpretação no simulado.

Neste fragmento, a professora revela que os objetos de ensino com os quais trabalha nas turmas de 3º ano da escola são também dados pelas IES locais como conteúdos exigidos nas avaliações dos vestibulares. Esse fato indica que ela reconhece a necessidade de

articulação entre os conteúdos escolares, nessa fase final do ensino médio, com os conteúdos exigidos pelas universidades nas provas de vestibulares, em atendimento às necessidades sociais dos alunos. Entretanto o reconhecimento dessa demanda dada pelas IES limita-se ao objeto de ensino sem modificação de concepção e abordagem metodológica, isto é, não afeta o modo de fazer a mediação no ensino da língua, como destaca a professora. (329) *“E por que tu vê que eu faço fragmentada, eu faço uma de interpretação de texto, eu faço uma de gramática, eu faço uma de literatura, justamente por causa desse conteúdo que eu dou fragmentado, entendeu? O que eu ia fazer a partir de agora? Pegar desse texto, concluir literatura, gramática e interpretação no simulado”*

Embora a professora reconheça a necessidade de mudança no foco do ensino, e no modo como os objetos deveriam ser conduzidos no seu fazer metodológico, encontra obstáculos em razão da orientação escolar centrada na gramática. Soma-se a isso o fato de a formação recebida ter sido incapaz de promover a mudança de concepções e práticas pedagógicas.

Outro aspecto problemático é o modo como a professora tenta aproximar-se da perspectiva das avaliações mencionadas. Em muitos momentos quando se refere à aproximação dos conteúdos do Ensino Médio aos exigidos para o ingresso no ensino superior, cita uma avaliação que recebe o nome de simulado, cuja finalidade é a preparação dos alunos, nos conteúdos citados, para ingresso no ensino superior por meio dos vestibulares e do ENEM. Trata-se de uma avaliação na qual a professora retira e reorganiza questões das avaliações citadas e as apresenta aos alunos como o nome de simulado. Mas esse empenho empreendido pela professora não é eficiente porque o aluno encontra nas provas de vestibulares um tratamento metodológico dos conteúdos da língua divergente daquele praticado na sala de aula. Algumas dessas avaliações, especialmente a do ENEM apresenta os conteúdos da língua contextualizadas em situação discursiva, abordagem diferente daquela assumida pela professora.

A professora, ao invés de assumir na sua prática a abordagem da língua tratada nessas avaliações, limita-se a reproduzir algumas questões em momentos específicos para simular uma preparação dos alunos. Mas esse fato também nos leva-nos a refletir sobre a importância do papel das universidades locais no currículo da Educação Básica. Discussão que não podemos alongar neste trabalho.

Por enquanto, continuaremos a discussão a respeito da política escolar fazendo mais uma reflexão, na seção seguinte.

4.3. O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA: POLÍTICA DE ATUALIZAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS X GÊNERO DISCURSIVO DA BUROCRACIA ESCOLAR

Nesta seção, vamos considerar as ações de responsabilidades de gestores e professores no fazer coletivo da escola, isto é, as ações de formação de professores prevista no PPP. Nele encontramos descritas metas de formação continuada na escola, com o indicativo de promoção de curso e oficinas de formação continuada para 100% dos professores, com o objetivo de socializar a tendência crítico social dos conteúdos e promover discussão sobre metodologias de ensino. Vejamos o quadro.

Quadro 06. Plano de ação e acompanhamento pedagógico da escola

Plano de ação e acompanhamento pedagógico			
Estratégia	Meta	Ação	Período
Gerente: Coordenador Promover formação continuada para docentes	Promover curso de formação continuada para 100% dos professores	Organizar cronogramas dos cursos de formação	Março de 2011
		Realizar encontros quinzenais de formação continuada para docentes	Abril a Dezembro de 2011
		Socializar a Tendência Pedagógica Crítico Social dos Conteúdos	Março a Junho de 2011
		Realizar curso de didática de Projeto de Ensino	Mai de 2011.
	Promover Oficinas para 100% dos professores	Realizar oficinas sobre as atribuições e Legislação do Colegiado ou Conselhos	Mai de 2011.
		Realizar oficinas de interdisciplinaridade	Agosto a Setembro de 2011.
		Realizar oficinas sobre Planejamento e novas Metodologias de ensino	Outubro de 2011
		Realizar oficinas sobre avaliação	Novembro a Dezembro de 2011.

O quadro acima nos indica a necessidade de reflexão, não especificamente, sobre o conteúdo nele descrito, mas sobre a possibilidade de formação continuada na escola e os prováveis benefícios à organização escolar centrado na aprendizagem do aluno.

A proposta de formação continuada na própria escola tem sido apontada por especialistas como questão favorecedora da ação coletiva docente, enquanto mecanismo de superação das dificuldades pedagógicas, principalmente, na atualização de conhecimentos.

Segundo Veiga (2011, p. 20), a formação continuada deve estar centrada na escola e fazer parte do Projeto Político Pedagógico. A autora destaca que a partilha de experiência entre os docentes estimula o desenvolvimento profissional, por isso “a organização do processo de trabalho da instituição educativa deve propiciar situações de encontro e intercâmbio entre os professores para quebrar o isolamento profissional e o individualismo que caracterizam o trabalho docente”. (Veiga, 2011, p. 270)

Acreditamos que uma proposta sob a rubrica de formação continuada na escola poderia apresentar-se como uma possibilidade de afastar a incoerência apresentada no PPP e de torná-lo referência para o trabalho escolar. Acreditamos que se as diretrizes presentes nesse documento fossem objeto de análise e de confronto das condições da materialização do fazer didático do professor e da escola, ele poderia tornar-se documento norteador do ensino na esfera local. Do contrário ele é apenas um documento que cumpre exigência burocrática administrativa.

Diante desse cenário, entre tantos desafios propostos à escola, a legitimação do PPP merece a atenção da comunidade escolar e do Estado. Estamos considerando o papel fiscalizador e aprovador do Conselho Estadual de Educação uma vez que, após a aprovação inicial do projeto, pela comunidade escolar, este documento é submetido ao CEE, a quem cabe à função de aprová-lo em última instância, como se comprova na Resolução CEE/RR Nº 30, de 21 de dezembro de 2011, que dispõe sobre o credenciamento das Escolas Públicas Estaduais. Nessa resolução, assim conta: “Artigo 2º Aprovar a Proposta Pedagógica das escolas mantidas pelo poder público estadual, constante no anexo da presente Resolução.”,¹¹ donde se verifica listado o nome da escola pesquisada.

A pergunta então é: como o Conselho aprova um documento que tem o papel de ser norteador do ensino, mas que não cumpre as diretrizes curriculares nacionais? Em uma tentativa de responder a essa questão um dos membros desse Conselho informou que o foco da ação recai na observação de alguns dispositivos legais citados no Projeto Pedagógico de cada escola. Entretanto o artigo segundo da Resolução Nº 30 do CEE/RR é mais abrangente, como pudemos ver.

Sem resposta plausível à problemática descrita, passamos a elencar outro aspecto que dificultam a legitimação do PPP pela comunidade escolar. Trata-se da falta de uma política educacional para o Estado de Roraima capaz de minimizar a ação política partidária de indicação dos gestores escolares, isto é, uma diretriz para a gestão escolar com responsabilidades mais concretas com a qualidade do ensino na escola sob sua gestão.

¹¹ Ver anexo do trabalho

Percebemos que a falta dessa política escolar estadual facilita a ineficiência do PPP, reduzindo-o a condição de ser apenas um documento que atende a burocracia escolar, pois do modo como ele foi representado pela professora colaboradora é apenas um gênero discursivo da burocracia escolar. Essa compreensão estende-se também aos gestores da escola, uma vez que eles não primam pelo cumprimento das metas propostas no plano de ação, por eles proposto, isto é, eles também não legitimizam o PPP.

Diante dos fatos apresentados, retomaremos, de forma breve, o título do capítulo, a respeito das contradições apontadas por Anísio Teixeira (1983) no seu texto *Entre os valores proclamados e valores reais da Educação Brasileira*. A desarticulação da política escolar com a prática de ensino da língua materna parece ser representação do que trata Teixeira quando diz que “o velho vício da duplicidade mantém-nos, por vezes, no estado de descuido enleio, com que escamoteamos a nós próprios a verdadeira realidade” (TEIXEIRA, 1983, p.61). O autor refere-se à acomodação do paradoxo a que os brasileiros estão acostumados a viver, isto é, entre a realidade de nossas práticas cotidianas e os discursos oficiais, que mesmo tendo raiz histórica, em razão do processo de colonização a que o país foi submetido, precisa ser reconstruída.

V. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E O SUBSIDIO À PROMOÇÃO DA COMPETENCIA DISCURSIVA

Introdução

A formação do professor é tema recorrente nos fóruns de discussão sobre o ensino pelo desafio que tem de subsidiar as práticas sociais de uso da linguagem na sala de aula. Conseqüentemente, emerge dessa discussão o como desenvolver tais práticas e o tipo de formação dada ao professor, para possibilitar a mediação delas.

Esse tema está inserido em um dos nossos contextos de investigação, porque consideramos que as ações de linguagem realizadas na sala de aula precisam estar ancoradas em uma boa formação discursiva do professor, que lhe possibilite, por meio de concepções interacionistas da linguagem, pensar e planejar as situações de reflexão, de análise e de estudo do uso da linguagem na sala de aula.

Desta feita, a análise que fazemos da formação da nossa colaboradora atende a um dos nossos objetivos: *Identificar fatores que favorecem a interação na sala de aula, com vistas ao desenvolvimento da competência discursiva dos alunos*. Visa a responder a uma das asserções da nossa pesquisa: *os professores têm dificuldades de ajudar os alunos, na promoção da competência discursiva porque não tiveram formação para atuar como mediadores da aprendizagem na direção da construção da competência discursiva dos alunos*.

Visando a analisar a contribuição da formação discursiva para o exercício profissional de nossa colaboradora, utilizamos a entrevista como técnica de geração de dados.

5.1. A FORMAÇÃO DISCURSIVA DO PROFESSOR: UMA EMERGÊNCIA NO CURSO DE LETRAS

A discussão sobre o gênero está disseminada nos diversos ambientes discursivos do professor e ele está tentando entender o como fazer, como sistematizar na sala de aula, e como

tornar o uso do gênero possível no cotidiano do ensino da Língua Materna. Mas a dificuldade de trabalho com os gêneros na escola não é somente uma questão de sistematização de procedimentos, pois se assim fosse esse problema já estaria solucionado, considerando que há na literatura obras destinadas a esse enfoque metodológico, em formatos diversos.

A dificuldade vai além da sistematização de procedimentos; incide no fato de o professor não compreender que o trabalho com os gêneros não é simplesmente uma opção de metodologia de ensino, mas o resultado da concepção de língua como uma prática social, e entendê-la assim é entender que as diversas situações discursivas realizadas pelos sujeitos são organizadas em formas de gênero, que representa o modo como esses sujeitos interagem, ou seja, um modo de expressão do dizer que se materializa pelo texto. Neste caso, a metodologia de ensino de gêneros é reflexo da concepção de língua, e não uma mera opção de ensino.

Sabemos que, durante anos, a educação se concentrou em como ensinar e deixou em segundo plano o aprender. Com influência dos estudos interacionistas, fica clara a necessidade de a escola e, por conseguinte, de o professor olharem para o processo pedagógico de outra maneira. É importante entender como os alunos desenvolvem sua aprendizagem para propor um ensino que possa promovê-la.

É necessária a compreensão de que o conhecimento não é concebido como uma cópia do real, incorporado diretamente pelo sujeito; pressupõe uma atividade que ocorre à medida que o indivíduo recebe os conhecimentos, organiza-os e integra-os aos já existentes. Pois o aprendiz só se torna sujeito protagonista do seu próprio processo de aprendizagem quando transforma as informações que recebeu em conhecimento próprio e passa por um processo de reorganização desse conhecimento. Desse modo, para que a aprendizagem ocorra, é necessário um sujeito ativo, que dê sentido às informações disponíveis, acionando os diversos conhecimentos em busca de recursos suficientes para avançar.

Em se tratando de conhecimento sobre a língua, Coroa (2003, p 02) destaca três formas de entendê-la: *1) concepção de língua como estrutura, cuja ênfase dá-se na estrutura morfológica e sintática; 2) concepção de língua como comunicação, com ênfase na mensagem constituída pela sentença; 3) concepção de língua como interação ou atuação social, cuja evidência dá-se na unidade texto.* Nessa última perspectiva, o professor precisa entendê-la como uma atividade interacional eminentemente humana, que ocorre em contextos sociais reais, de forma colaborativa, em que o indivíduo atua e se constrói na relação com o outro. Tal concepção reconhece como sujeito ativo aquele que, nas suas relações interacionais, realiza um trabalho resultado da exploração dos recursos da língua postos a sua disposição enquanto falante. Essa concepção de língua deve atender ao propósito de

possibilita a construção dos discursos sociais, enquanto instrumento de ação da sociedade e, portanto, mecanismo social para atender aos mais diversos propósitos dos sujeitos, a depender da necessidade e do contexto de interação. Sendo assim, o papel do professor é de extrema responsabilidade, pois ele deverá criar situações que permitam ao aluno vivenciar os usos sociais que se faz da linguagem, de acordo com os diferentes contextos discursivos.

Deste modo, a inclusão de uma abordagem mais atualizada sobre os estudos linguísticos, especialmente nos cursos de Letras, tem sido defendida por muitos especialistas, considerando o avanço significativo dessas abordagens nos estudos da linguagem, nas últimas décadas.

Ilari (1997, p. 16-17) defende a difusão dos estudos da linguística moderna nos cursos de formação por várias razões, entre elas, está a de que ela traz aos professores que lidam com o ensino da língua portuguesa um suporte teórico que os ajudará na compreensão do fenômeno global da linguagem e não somente em uma única face da língua. O autor considera que a linguística:

1. introduz na formação do professor um elemento formativo porque o ajuda a avaliar as potencialidades e as limitações que caracterizam a expressão e a comunicação dos seus alunos;
2. ajuda-o a fixar os objetivos viáveis e possibilitar o exame crítico dos recursos didáticos que a indústria editorial proporciona;
3. ajuda também a desautomatizar a visão corrente dos fatos da língua bem como proporciona a oportunidade de método da investigação próprio das ciências naturais.
4. suscita a todo momento contraste entre cultura dominante e culturas relegadas entre o material didático e o didatizado.

A relevância dos estudos linguísticos, especialmente aqueles que se voltam à questão discursiva da língua, reside no fato de que tais abordagens voltam-se não somente para as questões gramaticais e formas textuais; ultrapassam essa visão para um olhar sobre o texto na observância da materialidade linguística e textual, e dos processos discursivos envolvidos.

As abordagens das teorias do texto e dos discursos para o ensino da língua materna revelam a compreensão do que ocorre no processamento textual, mostrando a linguagem como a capacidade humana de simbolizar e de realizar ações também simbólicas, que é própria do arcabouço teórico das abordagens sociointeracionistas da aprendizagem e do desenvolvimento da psicologia vigotskyana (MATÊNCIO, 2001). Essas abordagens ajudarão o professor a compreender a dinamicidade da língua e a assumi-la como prática social

interativa, e subsidia a formação do professor de língua materna tanto do ponto de vista dos aspectos psicológicos quanto dos aspectos teóricos e metodológicos do ensino.

Também a formação sociolinguística do professor o ajuda a compreender as condições em que as ações de linguagem são produzidas pelos falantes. Mollica (2009, p. 32) destaca a emergência desses conhecimentos na formação do professor, como fundamentos para a compreensão “de traços sociolinguísticos na leitura, na escrita de gêneros e nos estilos formais”. E não é por caso, pois, que a inclusão de abordagens mais atualizadas sobre os estudos linguísticos nos cursos de Letras têm sido defendidas por muitos especialistas. Vejamos o que diz Coroa (2002) a esse respeito

A formação de um professor apto a transitar pelos espaços teóricos previstos nos PCNs deve visar a um profissional capaz de trabalhar **com** o discurso – como alvo – e **no** discurso – como caminho; deve se instaurar na dialética entre a formação técnica e a formação ideológica, pois não basta ao condutor do processo pedagógico conhecer as bases teóricas de uma abordagem discursiva, é necessário, sobretudo, querer e saber se situar como um dos sujeitos dos discursos que constituem e são constituídos no espaço escolar. (COROA, 2002, p.5)

Essa explicação reforça o que dissemos sobre as condições do professor para a promoção da competência discursiva. Mas essa discussão remete necessariamente a uma questão óbvia: como o professor beneficiou-se e beneficia-se com a experiência do gênero acadêmico.

5.2. A PROFESSORA COLABORADORA E SUA COMUNIDADE DISCURSIVA: UM SUBSÍDIO AO ENSINO DA COMPETÊNCIA DISCURSIVA

A discussão aqui proposta implica um entrelaçamento entre as comunidades discursivas acadêmicas e docentes, pela relação que consideramos haver entre elas. Entendemos que o ensino do e com o gênero exige o reconhecimento de que a ação de linguagem pauta-se no uso social da língua nas situações de interação. Assim, nesta seção, trataremos do gênero na dimensão da atuação da professora no seu universo social. Acreditamos que quanto maior compreensão tiver o professor a respeito dos modos de agir pela linguagem, e quanto mais alargada for a sua prática nesse sentido, maior interesse e condições ele terá para desenvolver a reflexão sobre as práticas de linguagem na sala de aula.

Portanto, discutir o significado social do gênero e criar condições para que os sujeitos professores façam o uso consciente e coerente dessa prática de linguagem na academia e no campo de trabalho deve ser um dos objetivos da pauta de formação dos professores.

Assim, para abordar essa questão, retomamos a discussão do gênero sob a perspectiva da comunidade discursiva desenvolvida por Swales (1990). O termo comunidade discursiva ou *teoria da comunidade discursiva* é definido como “rede sociorretórica que se forma a fim de atuar em torno de um conjunto de objetivos comuns, e a característica de seus membros é a familiarização com gêneros particulares que são usados em causas comunicativas desse conjunto de objetivos” (SWALES 1990, p. 9)

Para Swales (1998) os gêneros produzidos nessas comunidades formam uma rede interativa de comunicação considerando os objetivos e as propostas do grupo e representam um modo de revalidação das atividades dessa comunidade. Assim, uma comunidade discursiva caracteriza-se por:

1. possuir um conjunto de objetivos formulados publicamente e estabelecidos em parte, ou no todo por seus membros;
2. possuir mecanismos de intercomunicação entre seus membros;
3. usar mecanismos de participação de forma a atender propósitos específicos como: canalização das informações, manutenção do sistema de crenças e valores, aumento do espaço profissional;
4. utilizar de uma seleção de gêneros que visem à realização comunicativa de seus objetivos;
5. adquirir ou buscar termos específicos;
6. possuir uma estrutura hierárquica explícita ou implícita que visa, sobretudo, orientar os processos de admissão e progressão no grupo.

Consideramos a interação do professor com a linguagem, na sua comunidade discursiva um aspecto importante na discussão da mediação da escrita, com vistas à promoção da competência discursiva do aluno. Assim, a coerência de trazer à baila a discussão sobre a comunidade discursiva do professor, associada à promoção da competência discursiva na sala de aula, reside no fato de que pensamos o ensino articulado a vários contextos, entre eles a formação discursiva do professor, tanto do ponto de vista da preparação à docência quanto para o exercício de outras práticas profissionais além da docência. Precisamos considerar a atuação profissional do professor sob a ótica de sua participação enquanto membro de comunidades discursivas. Assim, com o objetivo de entender as condições que a nossa

colaboradora possui para assumir o ensino da língua materna na abordagem da competência discursiva, convém verificar a contribuição da sua formação a sua comunidade discursiva.

O fragmento da entrevista, a seguir, contempla essa discussão.

Fragmento 24- Protocolo 10

Evento: Entrevista com a colaboradora

[...]

(7) PQ: Você lembra quais gêneros produziu na época da faculdade?

(8) PC: Era mais prova, Luzineth.

(9) PQ: Você chegou a fazer algum artigo? Alguma resenha? Monografia?

(10) PC: Não, na minha época não existia isso não. Nem monografia... não. Era só o relatório do estágio.

(11) PQ: Depois da tua formação, que já faz 12 anos, que tipo de texto acadêmico ou profissional você produziu?

(12) PC: Nenhum... Ah não, mas eu fiz a minha pós. Na pós eu já fiz TCC.

[...]

(19) PQ :Você ainda não publicou nenhum artigo? Nunca fez nenhuma resenha?

PC: Não.

(21) PQ: Não participou de nenhuma produção de texto, de algum trabalho na Secretaria de Educação? Alguma coisa?

(22) PC: Ah sim. Eu trabalhei em 2001 na produção da proposta da matriz curricular do ensino médio.

(23) PQ: Mas qual era o teu papel?

(24) PC: Listar os conteúdos, com objetivo específico, por disciplina. Acho que foi a primeira matriz curricular do estado, de língua portuguesa.

(25) PQ: E lá na escola, que tipo de texto você produz, além do preenchimento do diário?

(26) PC: Que a escola me exigiu?

(27) PQ: É.

(28) Agora eu tava [...] aqui [...]. (A professora pensa por alguns segundos)

(29) PC: Se for relatório de aluno...

(30) PQ: Vocês têm de fazer relatório por bimestre?

(31) PC: Não, relatório por indisciplina.

(32) PQ: Você chegou a fazer um esse ano?

(33) PC: Já, um ou dois.

(34) PQ: Tá, então além disso...

(35) PC: A gente tem conselho de classe e esse conselho tem uma ficha, que tá com a coordenadora. É ela que faz o relatório, e a gente só assina.

(36) PC: Os professores não escrevem na escola?

(37) PC: Escrever, escreve. No quadro, no diário, é o que mais se faz lá. (Risos) Agora de produção mesmo da escola, [...] a escola participou da feira de ciências, ficou em segundo lugar.

(38) PQ: Teve algum trabalho de Língua Portuguesa?

(39) PC: Não, só teve um. Um projeto da escola, que a professora já tinha pedido como trabalho antes, que era sobre energia solar em miniaturas de brinquedos.

(40) PQ: O professor de Língua Portuguesa participa desses projetos?

(41) PC: Não, ela só me pediu pra ver a questão do projeto, ajudar os meninos na justificativa, na produção do projeto. Nisso que eu ajudei os meninos.

(42) PQ: Era de alguma turma sua também?

(43) PC: Era. Segundo ano.

(44) PQ: Na turma que a gente pesquisa teve algum projeto?

(45) PC: Teve. Eles fizeram um almanaque de física e teve uma apresentação deles. Eu tive de ajudar na organização, da correção gramatical, ortográfica.

(46) PQ: Ok. Se a gente pensar, o professor escreve pouco, na escola.

(47) PC: Muito pouco.

Antes de fazer qualquer consideração a respeito das informações contidas neste fragmento, vale lembrar que os gêneros citados são, ao nosso modo de ver, aqueles de maior circulação nas escolas, especialmente as de Ensino Médio e na academia, porque têm o objetivo de informar conhecimentos, ação de grande importância nos ambientes citados.

Nessa entrevista, a professora revela várias questões a respeito de sua experiência com a ação discursiva por meio da produção escrita. Afirma que em sua época de formação não havia no curso de Letras disciplina com uma abordagem discursiva e que não teve outra formação que superasse essa lacuna, mesmo tendo cursado especialização.

A professora revelou que o seu uso da linguagem escrita no âmbito profissional é restrito aos gêneros prova, exercícios e diário de classe. Sendo assim, a produção de gêneros escritos que cumprem a função de comunicar experiências e conhecimentos próprios das comunidades científica e docente (artigo, resenha, relatório, projetos etc.) não faz parte da ação de linguagem da professora, no âmbito profissional, assim como também não o fez na vida acadêmica.

É interessante ainda notar, nessa mesma entrevista, que outros professores da mesma escola da nossa colaboradora promovem situações de uso da linguagem, de modo mais amplo, enquanto a professora colaboradora tem papel restrito de revisora de questões gramaticais. De modo especial, esse fragmento cumpre função bastante explicativa da condição da professora para a mediação da competência discursiva. Também é revelador da necessidade de implementação de política de formação continuada, especialmente para professores que concluíram seus cursos de graduação, há algum tempo. Sabemos que a falta de interação com os gêneros citados traz implicações ao processo de aquisição de informação neles veiculada, consequência que é bastante danosa ao professor.

No campo pedagógico, a falta de domínio dessas atividades, associada à consequente falta de reconhecimento de sua relevância, impede que o professor promova situações de uso dessa linguagem na sala de aula, pelo fato de que terá dificuldade em mediar tanto a leitura como a produção desses gêneros. Desse modo, a falta de uma formação discursiva reflete-se no fazer didático do professor no que tange à seleção do objeto de ensino para o processo interacional na sala de aula, comprometendo assim a ação de linguagem e o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos, como verificamos na prática da professora, no capítulo II. Por isso, acreditamos que, em uma ação sistemática e efetiva de inserção do uso do gênero na graduação, por meio de atividades nas quais o aluno tenha de percorrer um *continuum* de leitura e produção, poderia, dentre outras coisas, ajudar o professor a levar as ações de linguagem para a sala de aula em reconhecimento de sua

valorização social. Também acreditamos que não é possível a universidade formar um professor sem que lhe tenha dado condições de interação por meio da escrita, uma das formas de linguagem tão valorizada socialmente.

Defendemos, assim, que a proposta de ensino do professor é decorrente do reflexo da sua formação, por isso compreendemos que essa formação precisa ter um foco discursivo para que o professor possa assumir essa perspectiva de ensino e assim poder concretizar um projeto didático de interação com a linguagem na sala de aula. Dito de outro modo, os cursos de formação de professores precisam dar aos docentes uma formação discursiva que lhes possibilite fazer sem dificuldades o que devem ensinar o aluno a fazer (ANTUNES 2007), isto é a entender o funcionamento da linguagem na sociedade e a usá-la com competência para poder atingir os objetivos de melhor inserção social.

Continuaremos essa discussão no capítulo a seguir.

VI. DISCUTINDO A TRAVESSIA¹⁴: UMA PROPOSTA PARA O GRUPO FOCAL

Introdução

Diante do contexto já descrito, tornou-se uma ação indispensável, na pesquisa, dispor de um momento de maior interação com os professores para refletir coletivamente sobre as questões apresentadas, pois o ato de construção coletiva dos sujeitos pela ação de colaboração e de formação é fundamental nas pesquisas interacionistas. Deste modo, este capítulo visa a apresentar as discussões realizadas em um grupo focal, constituído de 04 professores do Ensino Médio da rede estadual de Roraima e 12 acadêmicos do Curso de Letras da Universidade Estadual, que acompanham as atividades dos professores citados, por meio do PIBID. Visa ainda a descrever as ações correspondentes à fase de intervenção da pesquisa e de interação da pesquisadora a professora colaboradora, outros professores e alunos integrantes do grupo.

O método denominado grupos focais segundo Flick (2009, p. 30) surgiu na década de 1940 com Paul Lazarsfel, Robert Merton e colegas da Agencia de Pesquisa Social Aplicada da Universidade de Colúmbia testar as reações às propagandas e transmissões de rádio durante a segunda guerra mundial. Sua difusão deu-se com o uso frequente desse método na área de marketing e opinião pública, na área de desenvolvimento organizacional, na área de serviços de saúde comunitários e nas pesquisas sociais para estudos de comportamentos grupais. Segundo o autor, o grupo focal também é utilizado em projetos de pesquisa-ação como ferramenta de geração de dados e de intervenção simultaneamente.

Para além dessa perspectiva, o grupo focal foi uma atividade interativa entre a pesquisadora, a professora colaboradora, outras professoras do Ensino Médio e alguns alunos do Curso de Letras da UERR, pois nas pesquisas colaborativas, os sujeitos se constroem mutuamente na interação, considerando que o pesquisador não realiza o ato da pesquisa sem a presença do outro, e o outro, por sua vez não pode assumir a condição de pesquisado sem a participação no processo de pesquisa, sem a garantia de seus atos de fala, pelo processo de devolução de voz e de reconstrução de sentidos da pesquisa. A estratégia de utilização da metodologia de grupo focal deu-se também pelo caráter formativo da atividade, enquanto

¹⁴ Esse termo é usado por Bagno (2002, p. 13) para discutir a necessidade de o professor ultrapassar a visão tradicional do ensino e assumir uma perspectiva centrada em uma educação linguística.

possibilidade de construção coletiva de conhecimentos e, sobretudo, pela interação e transformação dos sujeitos, na motivação para a construção de novas práticas.

No âmbito dos estudos da Sociolinguística corresponde ao atendimento do sexto princípio proposto por Bortoni-Ricardo (2005), o qual se refere à contribuição das pesquisas linguísticas na capacidade de produzir o empoderamento do sujeito, pois considera que as pesquisas transpostas didaticamente para a sala de aula tornam-se instrumentos de autorreflexão e análise crítica das ações de linguagem produzidas pelos sujeitos.

O grupo focal atende ainda à exigência ética das pesquisas qualitativas que atribuem responsabilidades do pesquisador com o ambiente pesquisado, em cumprimento do seu papel social. Assim, como encaminhamento metodológico, essa fase da pesquisa visou ao atendimento a uma de nossas sub-asserções: *Os professores têm dificuldades de ajudar os alunos na promoção da competência discursiva porque não tiveram formação que lhes possibilite atuar como mediadores da aprendizagem de seus alunos na direção da construção da competência discursiva dos alunos.*

A seguir, vejamos o processo de interação realizado por meio desse grupo focal, subsidiados pela proposta de promoção da competência discursiva escrita, em ação analítica do que é dito sobre ela, das interpretações do pesquisador e das ações dos pesquisados sobre essa interpretação.

6.1. O ENSINO DO GÊNERO: UM DESAFIO PROPOSTO

A discussão sobre o objeto de ensino preconizado nas diretrizes nacionais da educação brasileira com o foco na competência discursiva suscitou questionamentos e reflexões diversas. Subsidiada pela observação participante, a metodologia de grupo focal visou, em um primeiro momento, à exploração de tópicos relativos aos objetivos e objetos do ensino da língua materna e às condições que necessitam ser criadas para que a mediação das práticas de linguagem possa efetivar-se na sala de aula.

A esse respeito, os professores, desse grupo, reconhecem que o ensino da língua materna precisa ir além da gramática, em confirmação de que as normas gramaticais são os conteúdos do ensino em suas escolas. Quando confrontados com as orientações normativas do ensino e com os avanços dos estudos da linguagem, os quais preconizam o gênero como

objeto do ensino da língua, as discussões do grupo centram-se, especialmente, no que tange à mudança na prática pedagógica ancorada no saber-fazer.

Os professores acreditam que é necessário mudar o foco do ensino, mas revelam suas limitações, mesmo quem disse já ter alguma experiência de ensino com o gênero, caso citado a seguir.

Fragmento 25- Protocolo 19

Evento: Grupo Focal

[...]

(27) C7: Eu não acho ruim e não tenho dificuldade em trabalhar com o gênero não. Mas assim, quando você entra numa sala de aula hoje e a visão é a nota, fica difícil realmente fazer com que eles queiram aprender. Mas eu acho que tudo é questão de contexto, professora [...]. Pra mim é complicado assim. Como é que eu vou trabalhar só gênero na sala de aula né? Ai eu acho difícil, [...] fica difícil você trabalhar em muitas salas a produção de texto.

Como vimos, a professora em um primeiro momento declara sentir-se bem com a proposta de gênero, mas em seguida revela a sua falta de compreensão, mostrando que o gênero não é entendido como um modo de agir pela linguagem, que congrega questões de natureza diversa.

Outro aspecto igualmente preocupante para os professores é a seleção e a progressão dos gêneros, nas várias etapas da escolarização básica, questão abordada pela mesma professora.

Fragmento 26- Protocolo 19

Evento - Grupo Focal

[...]

(30) C7: Mas aí eu pergunto a questão da sequência didática no ensino médio. Por exemplo, eu tenho salas de primeiro ano, de segundo ano, aí eu aplico no primeiro e no segundo ano, e as dificuldades geralmente são as mesmas, então não tem sequência didática?

(31) P: ...

(32) C7: Quer dizer assim, em relação ao primeiro ano, segundo ano e terceiro ano? É em relação a isso.

(33) P: Você tá falando de quais gêneros escolher?

(34) C7: Não. Gêneros pra mim pode ser qualquer um né? Qualquer um pode ser utilizado. Tô dizendo assim, que sequência didática se dá? Por exemplo, eu trabalho gênero esse ano, aí ano que vem tem o segundo ano, e eu trabalho de novo o gênero, e terceiro ano novamente. Então, como vai ser a documentação disso? Primeiro, segundo e terceiro o mesmo assunto?

(35) P: Não.

(36) C7: A minha dúvida é essa.

(37) P: Você está falando do programa do ensino com gêneros, né?

(38) C7: [...] Pela sequência lógica, se existe. Quinta, sexta série existe uma sequência.

(39) P: Você tá falando de programa.

Esta é uma questão bastante inquietante nos estudos dos gêneros, apesar de encontrarmos na literatura contribuições a esse respeito. Antunes (2009, p. 56-72) apresenta um esboço de proposta para o ensino com os gêneros nas séries iniciais do Ensino Fundamental, e Dolz e Scheneuwly (2010, p. 35-60) sistematizam metodologicamente uma proposta provisória de gêneros partindo de cinco agrupamentos que abrangem os domínios sociais de comunicação, os aspectos tipológicos e as capacidades de linguagem dominantes, com seus respectivos exemplos. Quadro a seguir

Quadro 07- Proposta provisória de agrupamento de gêneros baseado em Dolz e Scheneuwly (2010)

Domínios sociais de comunicação Aspectos tipológicos Capacidades de linguagem dominantes	Exemplos de gêneros orais e escritos
Cultura literária ficcional Narrar Mimeses da ação da criação da intriga no domínio do verossímil	Conto maravilhoso Conto de fadas Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Narrativa mítica Sketch ou história engraçada Biografia romanceada Romance Romance histórico Novela fantástica Conto Crônica literária Adivinha Piada
Documentação e memorização das ações humanas Relatar Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo.	Relato de experiência Relato de viagem Diário íntimo Testemunho Anedota ou caso Autobiografia Curriculum vitae (...) Notícia Reportagem Crônica social Crônica esportiva (...) Histórico Relato histórico Ensaio ou perfil biográfico Biografia (...)
Discussão de problemas sociais controversos Argumentar Sustentação, refutação e negociação de tomada	Textos de opinião Diálogo argumentativo Carta ao leitor

de posição.	Carta de reclamação Carta de solicitação Deliberação informal Debate regrado Assembleia Discurso de defesa (advocacia) Discurso de acusação (advocacia) Resenha crítica Artigos de opinião ou assinados Editorial Ensaio (...)
Transmissão e construção de saberes Expor Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	Texto expositivo (em livro didático) Exposição oral Seminário Conferência Comunicação oral Palestra Entrevista de especialista Verbete Artigo enciclopédico Texto explicativo Tomada de notas Resumo de textos expositivos e explicativos Resenhas Relatório científico Relatório oral de experiência (...)
Instruções e prescrições Descrever ações Regulação de mútua de comportamentos.	Instrução de montagem Receita Regulamento Regras de jogo Instrução de uso Comandos diversos Textos prescritivos (...)

A orientação dada pelos autores à seleção e à progressão dos gêneros é que, em cada fase escolar, devemos contemplar alguns gêneros de cada um dos agrupamentos, de modo a atender a princípios didático-pedagógicos, psicológicos e sociais, conforme objetivos, interesses e finalidades do processo de ensino.

A proposta de categorização de gênero feita pelos autores é diferente da proposta de Bronckart (1999). Este situa os gêneros nas ordens do narrar e do expor expressos pelos seguintes tipos de discursos: discurso interativo, discurso teórico, relato interativo, narração, relato interativo e discurso misto interativo-teórico. Dolz e Schenewly (2010) tratam desse aspecto como tipologia, dividida em narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações, como apresentado no quadro anterior. Entendemos que essa diferenciação não representa dificuldade ao professor na condução da proposta de ensino com o gênero.

No caso do Ensino Médio, todos esses gêneros são pertinentes, considerando que nessa fase o aluno deve conhecer o máximo possível de situações de interação humana por meio da linguagem para melhor dar continuidade aos estudos e ou inserir-se no mundo do trabalho. E embora não tenhamos a pretensão de alargar as discussões sobre o agrupamento de gêneros, queremos identificar aqueles apresentados nos referenciais legais e os que chegam à sala de aula, na condição de leitura ou em alguma atividade escolar mencionada ao longo da nossa pesquisa. Vejamos.

Quadro 08- Lista dos gêneros

DOMÍNIOS E SUPORTES DE GÊNEROS			
PREVISÃO NO PCN/ ENEM	CONSTA NO LIVRO DIDÁTICO	CITADOS PELOS PROFESSORES	TRABALHADO NO 3º ANO NA SALA PESQUISADA
Textos gerados nas diferentes esferas sociais - públicas e privadas. (texto literário, textos artísticos) Gêneros digitais.	Crônica Carta ao leitor Carta argumentativa de reclamação e de solicitação Debate público Dissertação	Resenha Resumo Projeto de Iniciação Científica	Dissertação

Fonte: Produção própria

A lista apresentada, nesta tabela, é apenas um exercício de reflexão entre o que é previsto, do que é praticado no livro didático, do que circula nas atividades escolares e do que é praticado no último ano de ensino médio. O destaque é para os gêneros citados na coluna três (03) que foram solicitados nas atividades realizadas pelos professores participantes da pesquisa ou nela citados, e na coluna quatro (04), que foi trabalhado na sala pesquisada.

O resumo consta na proposta de SD de uma das professoras do grupo focal como atividade resultante da leitura de um tema para a produção textual dos alunos. Esse gênero é muito solicitado na escola por ter caráter de apresentação sintética e seletiva das ideias de um texto, ressaltando a sua progressão e a sua articulação. Por seu caráter de síntese, o resumo mobiliza as habilidades de compreender, distinguir, hierarquizar, questionar, descobrir a estrutura textual e outras.

A resenha, como já apresentamos anteriormente, foi solicitada por nossa colaboradora em uma atividade de literatura, enquanto o projeto de iniciação científica foi produzido para uma feira de ciências (citada no fragmento 05, protocolo 10).

A percepção da circulação destes gêneros (resumo, resenha e projeto de iniciação científica, e outros) entre a escola e a academia é uma boa motivação didática para que eles

sejam assumidos como conteúdo escolar, isto ajudaria os alunos a utilizarem-no com êxito quando a situação de interação assim os exigir.

Mas, dada à dificuldade da ação didática com os gêneros textuais, propomos a compreensão do ensino com o gênero e da base teórico-metodológica que o subsidia. Visamos à mediação do professor que deve ser realizada na produção do texto, com vistas à promoção da competência discursiva. Mas, iniciados os estudos do gênero, logo no momento da preparação do trabalho das professoras com a SD, uma situação inusitada ocorreu. A professora colaboradora e outra colega do grupo escolheram o gênero dissertação para realizar a sua proposta de SD. E quando questionadas sobre as razões pelas quais continuavam com o modelo de produção centrado na dissertação escolar foram categóricas em justificar que não poderiam, naquele momento, de final de ano, fugir desse modelo de texto em razão da necessidade dos alunos de dominar o gênero para galgarem o ingresso no ensino superior, por meio dos vestibulares locais. Vejamos esse diálogo, coletado em uma entrevista com a colaboradora.

Fragmento 27- Protocolo 23

Evento: Grupo Focal

[...]

(61) P: Por que você não pensou em trabalhar com outro gênero? Por que voltou pra redação tradicional [...]

(62) C1: É o foco. Se eu não trabalhasse, eles também me cobrariam, porque é o momento, final de ano, e eu não posso fugir. Se fosse no início do ano, vixe, eu poderia trabalhar um conto, uma narração, pois eles iam estar bem descontraídos, menos pressionados. Mas agora eu não posso ir contra a situação, contra o contexto.

Dado esse contexto, faz-se necessário explorar um pouco a importância dada a dissertação no contexto escolar e o modo como o ensino deveria ser realizado, considerando a perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo.

Sabemos que o trabalho do professor com a mediação da escrita tem se voltado, nos últimos anos escolares, a um modelo escolar tradicional de texto que dá acesso ao ensino superior. É tradição escolar, no último ano do Ensino Médio, que a produção textual seja centrada na chamada dissertação-argumentativa. Essa situação tem suscitado ampla discussão a respeito da classificação dessa produção textual, considerando os propósitos e os modos de ação realizada pelo sujeito na produção desse texto.

Os estudos que tratam da análise da dissertação como gênero escolar (ROJO, 1999; MARCUSCHI, 2002; SOUZA, 2003) levam em conta que ela ultrapassa a condição de ser uma atividade discursiva feita para ensinar a escrita na escola, para tornar-se parte das práticas sociais de ingresso no ensino superior e nos concursos públicos. Desse ponto de vista, os

argumentos expostos dão conta de que esse gênero (dissertação) situa-se no domínio discursivo escolar e responde a uma demanda social de comprovação da competência discursiva escrita do sujeito. Nos exames e concursos, a dissertação tem o papel de evidenciar a competência escrita dos sujeitos em atendimento a determinadas exigências às quais eles submetem-se. Como exemplo da ampliação da esfera comunicativa da dissertação, Souza lembra que

A publicação de dissertações produzidas nos exames vestibulares instaura um vínculo entre o ensino básico e o ensino superior, revelando a preocupação desse com a qualidade do ensino daquele, buscando oferecer oportunidades iguais aos alunos das redes públicas e privada. Além disso, disponibilizar esse gênero no intertexto permite a outras instancias analis-lo para melhor avaliar seus candidatos.

[...] Além disso, o ensino metatextual, que vinha utilizando, estritamente como modelo, os gêneros textuais veiculados na mídia escrita, poderá valer-se, também, de dissertações já avaliadas e que passam a compor o intertexto, tornando mais abrangente a sua função social (SOUZA, 2003, p. 81)

É também dessa mesma autora a caracterização do gênero dissertação, segundo a perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo de Bronckart (2009).

Figura 17- Caracterização da dissertação escolar como gênero discursivo

CONTEXTO DE PRODUÇÃO	
PLANO DA SITUAÇÃO DE AÇÃO DE LINGUAGEM	CONTEXTO FÍSICO
	<ul style="list-style-type: none"> • LUGAR DE PRODUÇÃO: instituição de ensino • MOMENTO DE PRODUÇÃO: hora/aula destinada à produção textual • PRODUTOR: indivíduo que escreveu o texto • LEITOR: indivíduo com formação acadêmica voltada para o ensino de língua materna, empregado da instituição, bem como os pares que, com o emissor, formam a turma da qual ele faz parte.
PLANO DISCURSIVO	CONTEXTO SOCIOSUBJETIVO
	<ul style="list-style-type: none"> • LUGAR SOCIAL: a escola como comunidade promotora de interação sociocomunicativa entre seus membros, cujo objetivo precípua é desenvolver a competência intelectual do aluno, preparando-o para o mundo do trabalho e para o exercício da cidadania. • PAPEL SOCIAL DO PRODUTOR: aluno-produtor, que expressa suas idéias e as defende por meio de argumentos fundamentados, principalmente, nas impressões dos mundos formais por ele internalizadas. • POSIÇÃO SOCIAL DO LEITOR: o professor desempenha o papel de leitor, promovendo o primeiro momento dialógico, bem como atua como mediador no desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, por ser o par mais experiente. Os companheiros de sala de aula são também leitores e promotores da interação. • OBJETIVO: O objetivo interacional da produção do gênero dissertação é obter a adesão do leitor ao ponto de vista do agente-produtor sobre determinado tema. • O gênero dissertação se situa no mundo do EXPOR autônomo e desenvolve um discurso teórico. • Sua estrutura composicional (introdução, desenvolvimento e conclusão) ressalta-se pelo propósito específico de cada uma de suas partes. • O tema desenvolvido faz parte do mundo real do agente-produtor. • A progressão temática é processada a partir de um raciocínio lógico ou encadeamento de idéias expressas verbalmente, de forma que uma idéia implique, necessariamente, o surgimento da idéia seguinte. • O objeto temático detém autonomia completa dos parâmetros da situação de ação de linguagem (agente-produtor, interlocutor eventual). • Nenhuma unidade lingüística refere-se ao agente-produtor nem a algum espaço-tempo de produção. • O leitor apreende as representações dos mundos formais, a visão de mundo, as crenças e os valores do agente-produtor e utiliza-os como parâmetro de avaliação, para a adesão ao ponto de vista defendido pelo agente. • O agente-produtor deverá demonstrar conhecimentos dos fatos, apresentação de provas e domínio dos argumentos que passa a apresentar. • O estilo individual de cada agente-produtor, nesse contexto discursivo, também é verificado, bem como o tipo de relações sociais existentes entre os interlocutores. • Os processos discursivos revelam tanto o momento histórico-social vivenciado pelo agente-produtor, quanto a manifestação da ideologia das instituições sociais com a qual esse agente interage. • A percepção de distintos aspectos discursivos dos mundos formais, a visão de mundo, as crenças e os valores que cada agente-produtor internalizou sobre tema proposto é possibilitada pela proposta de um mesmo tema a vários alunos.
PLANO DAS PROPRIEDADES LINGÜÍSTICO-DISCURSIVAS	<ul style="list-style-type: none"> • Ocorrência de fraca densidade verbal, correlativamente, marcada por uma densidade sintagmática extremamente elevada, predominando as frases declarativas. • Predominância das formas verbais no presente com valor atemporal, indicando a pretensão do autor em fazer afirmações de valor universal. • Emprego da modalidade culta da língua escrita. • Presença de formas da primeira pessoa do plural, que remetam aos participantes da interação verbal em geral, mas não aos interlocutores da interação em curso. • Presença de organizadores textuais com valor lógico-argumentativo: como, embora, mas, de outro lado, ainda. • Frequência de anáforas nominais ao lado das anáforas pronominais ou de procedimentos de referenciação dêitica intratextual: essa, este. • Presença de modalizações lógicas (traduzidas por tempos verbais do condicional, auxiliares, advérbios, orações impessoais). • Formação de uma estrutura específica, em que exista uma relação entre argumentos e uma dada conclusão, e o verbo ser ou equivalente na construção da proposição. • Presença de verbos que põem em relação a causa e o efeito (causar, originar, ocasionar, suscitar, motivar etc), alguns verbos <i>dicendi</i> (afirmar, declarar, considerar, implicar, alegar, assegurar etc.). • Ocorrência de determinados tipos de frases, como os mais adequados para a argumentação, tais como a asserção ou a interrogação, e nunca o imperativo.

Fonte: Souza, 2003, p.92

A figura anterior destaca as características que dão conta da ação de linguagem produzida no gênero dissertação, que reúnem e integram os *parâmetros do contexto de produção e do conteúdo temático*, segundo Bronckart (2009, p.99).

Vejam os desafios e as possibilidades de mediação desse gênero.

6.2. OS LIMITES DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

Como vimos anteriormente, a decisão de tomar a dissertação como o gênero a ser trabalhado, segundo a professora, atendeu ao contexto de preparação para o ingresso no ensino superior por meio dos vestibulares locais e da avaliação do ENEM. Assim, uma vez reconhecida a função social da dissertação, percebe-se também a necessidade de o professor ultrapassar a orientação dessa produção em termos de técnica de ensino, que prioriza a estrutura textual e as normas gramaticais, para a mediação que orienta a produção do texto em um processo dialógico, considerando a atividade como um ato interativo, produzido por um agente de interação sócio-histórica. (SOUZA, 2003, p. 78)

Vejam como a professora colaboradora compreendeu esse processo.

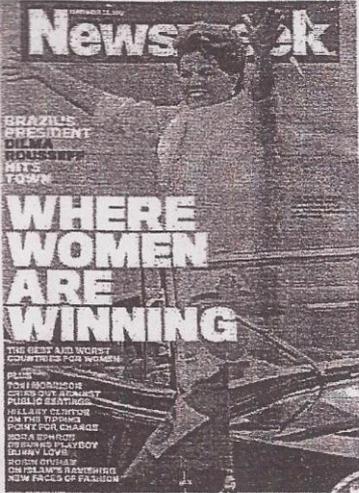
A sequência didática por ela desenvolvida teve a seguinte organização:

1. Apresentação de vídeo explicativo sobre o detalhadamente do gênero dissertação: o processo de argumentação; a estrutura do texto; a diferença entre tema e título;
2. Preparação do conteúdo/debate do tema da produção textual;
3. Primeira produção textual;
4. Oficina: orientações para o uso da linguagem e organização das informações do conteúdo do texto, e exercícios sobre concordância;
5. Avaliação e auto-avaliação: troca dos textos entre os alunos para avaliação da produção realizada pelo colega a partir de uma ficha dada pela professora. Ação seguida pela auto-avaliação do texto;
6. Produção final do texto.

No desenvolvimento da sequência didática, a professora cumpriu a fase de apresentação da situação e, como suporte à produção, apresentou, a seguir, informação a respeito do conteúdo temático a ser explorado na produção textual, pelos alunos.

Figura 18- Texto utilizado pela professora

Disciplina: **Reuaçau**



Newsweek
 BRAZIL'S PRESIDENT
 DILMA
 HITS
 TOWN
WHERE WOMEN ARE WINNING
 THE BEST AND WORST
 COUNTRIES FOR WOMEN
 PLUS
 TOM MORRISON
 CELERY'S SECRET
 PUBLIC SEATING
 MILITARY GROWN
 ON THE TOPICS
 PIONEER CHANGE
 NOW A SPINOFF
 IN THE MIDDLE
 BURNING LOVE
 ROBIN WILSON
 ON THE LIPS
 NEW FRONTS OF FASHION

Orientações para o aluno

Percebemos que, cada vez mais, a potencialidade da mulher aflora e que o mundo presencia o sexo feminino com mais direitos reconhecidos, mais participativo e engajado na vida social, cultural, política e econômica. O Brasil, por exemplo, tem sua primeira presidente mulher e ela abre, nesta semana, a Assembleia Geral da ONU. Avanço? Ainda há preconceito? Leia os textos a seguir e reflita sobre o assunto.

TEXTO 1

[...]

Em discurso feito durante o colóquio de Alto Nível sobre a Participação Política de Mulheres, diálogo promovido pelo ONU Mulher, Dilma afirmou que "as respostas equivocadas dadas por alguns países à crise mundial podem agravar a situação das mulheres em todo o mundo". Dilma não detalhou que medidas considera equivocadas, mas ressaltou que a pobreza no Brasil atinge mais as mulheres.

"Apesar de alguns avanços notáveis, a desigualdade permanece em pleno século XXI. São as mulheres que mais sofrem com a pobreza extrema, com o analfabetismo, com as falhas do sistema de saúde, com os conflitos e com a violência sexual. Em geral, as mulheres recebem salários menores pela mesma atividade profissional e têm presença reduzida nas principais instâncias decisórias", disse a presidenta.

"A crise econômica e as respostas equivocadas a ela podem agravar esse cenário, intensificando a feminização de pobreza", destacou Dilma. "Por isso, combater as consequências e também as causas da crise é essencial para o empoderamento dos mulheres", ressaltou.

Dilma enfatizou que seu governo tem se esforçado para mudar o cenário de desvantagem da

mulher no Brasil. "Tenho me estorçado para ampliar a participação feminina nos espaços decisórios. Dez ministérios do meu governo são comandados por mulheres. Em especial, quero enfatizar que o núcleo central do meu governo é constituído por mulheres ministras. O Brasil criou, em nível ministerial, a Secretaria de Políticas para Mulheres, cujo objetivo é incorporar a perspectiva de gênero em todas as políticas públicas", destacou a presidenta.

Ela reconheceu, no entanto, que ainda há muito o que fazer para o país chegar a uma situação igualitária entre homens e mulheres nas instâncias de poder. "Fui eleita presidenta do Brasil 127 anos depois da proclamação da República e 78 anos depois da conquista do voto feminino. Somos 52% dos eleitores, mas apenas 70% do Congresso Nacional", disse a presidenta. [...] "Mulheres sofrem mais na pobreza". CartaCapital, 21 set. 2011.

TEXTO 3

[...] Nestes momentos de crise econômico, nós mulheres estamos sofrendo os efeitos dos cortes sociais mais profundos em muitos anos.

A reforma trabalhista, o reformo do Previdência e os cortes nos orçamentos dos serviços sociais (saúde, educação etc.) afetam duplamente o mulher, que já está em uma posição de precariedade em relação à do homem. Encarregadas dos cuidados das crianças e dos anciãos e obrigadas a trabalhar por menos salário, as mulheres sofrem uma dupla cadeia dentro do sistema capitalista: o exploração e a opressão.

Mas nós também temos aparecido, ao longo da história, à frente das lutas sociais e democráticas. O dia 8 de março é um dia de visibilidade da luta pela libertação dos mulheres. Mas cada dia, de maneira "invisível", nós lutamos para conseguir nossa emancipação.

Seja dentro dos sindicatos ou grupos políticos, seja dentro dos coletivos feministas ou com o luta diário de trabalhar e chegar ao do mês, temos um papel ativo essencial na transformação social. [...] Angie Gago. "Sem as mulheres, não há revolução". Trad. de Katorina Peixoto. Corto Moior, 09 mar. 2011.

TEXTO 4

[...] Sob formas que variam consoante o tempo e o lugar, as mulheres têm sido considerados como seres cuja humanidade é problemática (mais perigoso ou menos capaz quando comparada com o dos homens. À dominação sexual que este preconceito gero chamamos patriarcado; e ao senso comum que o alimento e reproduz, cultura patriarcal.

A persistência histórica desta cultura é tão forte que mesmo nas regiões do mundo em que ela foi oficialmente superada pela consagração constitucional da igualdade sexual, as práticas quotidianas das instituições e das relações sociais continuam a reproduzir o preconceito e a desigualdade. Ser feminista hoje significa reconhecer que tal discriminação existe e é injusta e desejar ativamente que ela seja eliminada. Nas atuais condições históricas, falar de natureza humana como se

Essa atividade de preparação do conteúdo ocorreu por meio de leitura e debate dos assuntos tratados nos fragmentos de textos apresentados, e apesar de ter sido destacada pela professora como um aspecto positivo, em comparação com a rotina anterior, revelou algumas dificuldades na mediação.

A discussão foi realizada em apenas uma aula, tempo insuficiente para a exploração mais completa do tema. Essa rapidez na abordagem desse tema indica a falta de compreensão da professora a respeito da necessidade de ampla interação do aluno com o tema da leitura, como subsídio a situação de interação que deve ser produzida na dissertação. Também pode indicar que não ficou claro para a professora que, assim como o conteúdo da leitura, também a linguagem, as estratégias de produção utilizadas pelo autor do texto lido e sua relação com o objetivo do texto e o campo discursivo a que ele atende precisam ser discutidas para que possam servir de referência à produção que será realizada posteriormente.

O fato de a professora ter apresentado fragmentos de textos e não os textos completos que tratam do tema proposto por ela reduziu a possibilidade de uma análise textual, como subsídio à escrita do gênero solicitado. Desse modo, a leitura, apesar de ser um dos momentos importantes de preparação à produção textual, foi minimizada porque a professora não atendeu à orientação de realizar as seguintes atividades (NASCIMENTO, 2009, p. 56-71):

- a. análise de elementos do contexto de produção: função social do gênero, locutor, intenção, destinatário, suporte, tema;
- b. compreensão do seu campo discursivo de origem ou de circulação;
- c. análise da função comunicativa predominante e seu propósito ou sua intenção mais específica;
- d. observação da gestão monológica do texto: locutor e leitor ausentes nos textos produzidos pelos alunos;
- e. observação da representação, da visão de mundo, da crença, da concepção que o texto deixa passar, explícita ou implicitamente;
- f. observação da direção argumentativa assumida e as particularidades da superestrutura de cada gênero (blocos, partes, subdivisões; formas de organização, de apresentação e de sequência dessas partes);
- g. análise da adequação às especificidades dos destinatários envolvidos, sua relevância comunicativa na exposição de dados, de informações, de argumentos, isto é, o grau de novidade das informações, o que determina o seu nível (alto, mediano ou baixo) de informatividade e o grau de adequação desse nível à situação comunicativa; etc.

O trabalho de compreensão do texto é uma das ações didáticas de mediação que deve atender a vários objetivos, mas a principal função é fazer a análise e reflexão da ação de linguagem em razão de uma determinada situação de interação social, e não somente oferecer informação sobre o conteúdo do texto. Compreender a função social do gênero do texto e as

ações de linguagem nele produzidas, em atendimento à situação discursiva em que o produtor de texto está envolvido, é a primeira condição para que o texto seja compreendido.

Deste modo, uma análise textual implica uma ação complexa porque muitos pontos de vistas que podem ser lançados ao texto. O professor precisa abordar não apenas a dimensão linguístico-textual, mas também a dimensão discursiva, aquela que responde à pertinência do texto em razão da situação comunicativa e sua eficácia no contexto discursivo. Considerando essa necessidade, vamos nos valer de uma orientação metodológica de Antunes (2010) para abordar o gênero enquanto objeto de leitura e de análise textual, para que possamos complementar a ação de mediação do professor com vista à promoção da competência discursiva em todas as fases da mediação com o gênero. A autora fornece-nos subsídios à mediação pedagógica voltada à integração das práticas de leitura e à produção de texto.

A proposta de análise textual feita por essa autora se somará à proposta de produção discursiva de Bronckart (2009), considerando que ambas se voltam à aprendizagem do aluno, como o centro do processo e a sistematização da ação docente como metodologia para a obtenção do objetivo pretendido.

Quadro 09- Indicadores para análise textual (ANTUNES, 2010)

Dimensão global

- o universo de referência — real ou fictício — para o qual o texto remete;
 - seu campo discursivo de origem ou de circulação (isto é, campos científico, didático, jurídico, religioso, político, de informação, de entretenimento, literário etc.);
 - seu tema ou sua ideia central;
 - sua função comunicativa predominante;
 - seu propósito ou sua intenção mais específica;
 - a vinculação do título ao núcleo central;
 - o critério da subdivisão em parágrafos;
 - a direção argumentativa assumida;
 - as representações, as visões de mundo, as crenças, as concepções que o texto deixa passar, explícita ou implicitamente;
 - os padrões de organização decorrentes do tipo que o texto materializa; por exemplo, no caso de textos narrativos, a fidelidade ao esquema da narrativa; a ordenação na sequência dos fatos; a harmonia entre personagens, tempo, espaço e enredo;
 - as particularidades da superestrutura de cada gênero (blocos, partes, subdivisões; formas de organização, de apresentação e de sequência dessas partes); seus esquemas de progressão temática;
 - seus recursos de encadeamento, de articulação entre parágrafos ou períodos, a fim de lhe conferir a-necessária continuidade;
 - a síntese global de suas ideias ou informações;
 - o discernimento entre as ideias principais e aquelas outras secundárias;
 - sua adequação às especificidades dos destinatários envolvidos;
 - sua relevância comunicativa na exposição de dados, de informações, de argumentos, isto é, o grau de novidade das informações, o que determina o seu nível (alto, mediano ou baixo) de informatividade;
 - o grau de adequação desse nível à situação comunicativa;
- suas relações com outros textos, o que inclui, mais especificamente, as remissões, as alusões, as paráfrases, as paródias ou as citações literais.

Dimensão de construção

- as expressões referenciais que introduzem os objetos de referência e as retomadas dessas expressões referenciais, que asseguram a continuidade referencial pretendida, seja pela substituição pronominal (anáforas, catáforas pronominais e dêiticos textuais), seja pela substituição lexical (por sinônimos, hiperônimos ou expressões equivalentes);
- as diversas funções da repetição de palavras ou de segmentos maiores ou a presença de elipses;
- aspectos do significado de uma unidade, de uma expressão ou até de um morfema e os segmentos em relação de sinonímia, antonímia, hiperonímia e paronímia;
- a associação semântica entre palavras (ou as cadeias ou redes de elementos afins que se distribuem ao longo do texto) e o caráter polissêmico das palavras em decorrência de seu trânsito para um outro campo de referência;
- a concordância verbal e nominal e suas relações com a continuidade temática do todo ou de uma passagem;
- os valores sintático-semânticos da conexão interfrásica, possibilitados pelo uso de preposições, conjunções, advérbios e de respectivas locuções e o uso dos dêiticos pessoais, espaciais e temporais e a relação dessas expressões com elementos do contexto;
- a ocorrência de paráfrases e suas marcas indicativas e a presença de estruturas sintáticas paralelas;
- os efeitos de sentido pretendidos pela alteração na ordem canônica das palavras (inversão ou deslocamento de um termo, por exemplo) e os efeitos pretendidos pela escolha de determinada palavra (ênfase, reiteração, refutação, ambiguidade, humor, gradação, contraste) ou por certos recursos morfossintáticos e gráficos (aspas, itálico, sublinhado, diferentes cores, tamanhos e disposições das letras ou figuras etc.), bem como os efeitos de sentido pretendidos pela transgressão de qualquer um dos padrões morfossintáticos e semânticos estabelecidos;
- as marcas de ironia e as de polidez convencionais;
- as marcas de envolvimento do autor frente ao que é dito e os comentários do enunciador sobre seu próprio discurso e/ou a forma (direta ou indireta) de como o interlocutor está /presente ou apenas suposto, bem como as 'falas' que se fazem ouvir e os implícitos ou 'vazios' de sentidos;
- os diferentes usos e correlações dos tempos e modos verbais;
- as marcas das especificidades de uso da oralidade ou da escrita;
- o nível de maior ou menor formalidade da linguagem utilizada;
- a presença de sinais que indicam a distribuição das informações em itens, em pontos distintos;
- aspectos de pontuação, da ortografia das palavras e de apresentação gráfica do texto, subordinados, sempre à coerência e à relevância;
- e outras questões que se ponham a descoberta em uma ou outra análise.

Fonte: Antunes (2010, p. 56/57)

Acreditamos que, em termos cognitivos, essa ação analítica torna-se um grande subsídio à produção textual do aluno porque direciona o seu olhar para o fazer interacional por meio da linguagem, que se processa naquele texto. Esse trabalho é fundamental para que o aluno adquira subsídios necessários à realização da interação verbal, seja ela oral ou escrita.

E em complementação ao que poderia ser feito pela professora, vejamos uma possibilidade de mediação do professor a partir dos indicativos apresentados. Vamos fazê-la em um texto do LD por duas razões: primeiro porque o texto apresentado pela professora é descontínuo, uma vez que se trata de fragmentos de textos, o que inviabiliza o tratamento de análise mais complexa, e, segundo, porque esse texto já foi apresentado anteriormente como subsídio à produção textual, em uma abordagem limitada, do nosso ponto de vista. Deste

modo, nossa proposição é de complementação à proposta apresentada pelos autores do LD. Vejamos o texto.

Figura 19. Texto de suporte à produção de dissertação

O texto a seguir foi escrito por um candidato no exame vestibular da Unicamp. Leia-o.
 Professor: O texto apresenta alguns problemas de imprecisão vocabular e de repetição. Se julgar conveniente, faça uma leitura com os alunos, a fim de identificá-los.

Mudança constante, progresso apenas relutante

Algumas correntes da filosofia grega pregavam que a realidade podia ser encarada como um rio em movimento — o constante fluxo da água o tornava sempre um lugar em incessante mudança, jamais havendo dois rios iguais em diferentes intervalos de tempo. Tal idéia ainda é adequada para explicar o nosso mundo atual, em que os crescentes avanços do conhecimento científico contribuem para acentuar exponencialmente o fluxo das mudanças, ampliando o rio da realidade para uma enorme cachoeira em plena queda. Dentro desse novo contexto, cabe discutirmos, ante a velocidade e inevitabilidade das mudanças, se elas são positivas para a sociedade em sua atual forma e de que modo se desenvolverá o contínuo progresso científico.

Primeiramente, associando os dois objetivos citados, vale compararmos as idéias de progresso científico com a de evolução social. A teoria da evolução, como se sabe, foi desenvolvida por Charles Darwin e sua aplicação na compreensão da sociedade humana encontra duas interpretações distintas. A primeira é oriunda da corrente racionalista, do século XIX, e encara toda a evolução como um processo linear que resultaria, ao seu término, em uma sociedade plena por meio de “fases evolutivas”. As mudanças efetuadas pelo homem, nesse caso, seriam necessariamente positivas, pois, por serem frutos da acumulação de conhecimentos técnicos e científicos, levariam à plenitude social. Mas é baseada justamente na ineficiência de tais avanços técnicos em solucionar as tensões sociais que surge uma segunda interpretação evolucionista: a de que o sucesso das mudanças não se relaciona com sua capacidade em trazer progresso social, mas depende de fatores como as relações de poder e de exploração, verdadeiros mecanismos de seleção natural das mudanças.

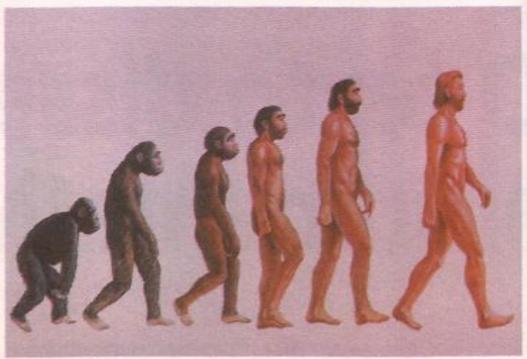
O segundo ponto de vista leva ampla vantagem em relação ao primeiro quando comparamos os aspectos teóricos diante da dura realidade prática. Para isso, basta tomarmos como exemplo a Revolução Industrial. De acordo com os seguidores da evolução linear, tal revolução seria extremamente benéfica, pois permitia, afinal, que o conhecimento obtido pelo homem o levasse a melhor controlar seu futuro. No entanto, ela produziu um enorme abismo social na Inglaterra, onde fora concebida, e ainda trouxe gravíssimos danos ao meio ambiente e à saúde humana. De forma semelhante, podemos observar que enquanto o crescimento da tecnologia no último século trouxe invenções como os computadores, ela também acarretou desemprego em massa e aumento agravante das diferenças sociais entre países pobres e ricos.

O que ocorre, na verdade, é que a tecnologia se desenvolveu, ou evoluiu, em direção à obtenção de lucro, e não na melhoria da qualidade de vida de grande parcela do globo. Ao contrário da obtenção da utópica sociedade plena, a evolução do conhecimento prejudicou a espécie como um todo. Assim, fica clara a diferença entre os progressos técnicos e sociais. Infelizmente, enquanto o primeiro é uma constante no nosso mundo em mudança, o segundo continua como um mero sonho.

Com base nos argumentos levantados, podemos concluir que o atual fluxo de mudanças não é positivo para a nossa sociedade. Devemos selecionar o progresso que nos leve ao surgimento de uma melhor espécie, da mesma forma que a natureza seleciona seus habitantes mais adaptados. O desenvolvimento do conhecimento torna as mudanças inevitáveis, mas ainda cabe a nós usá-las como forma de melhorar nossa sociedade.

Lucas Esper Berthoud

(Vestibular Unicamp — Redações 2003. Campinas: Editora da Unicamp, 2003. p. 65-9.)



Para iniciar nossas considerações sobre este texto, vamos fazer alguns destaques pautados pelos indicadores de Antunes:

a) **O contexto discursivo do texto objeto da leitura**

O tema abordado é de grande circulação social e de impacto direto na sociedade, por tratar-se de conhecimento científico que pode e deve alterar as condições humanas. Esse universo de referência é indicador da necessidade de adequação contextual, isto é, do nível de formalidade do texto, e de conhecimentos que devem ser revelados pelo autor em representação de seu papel social diante do texto.

Assim, por tratar-se de um gênero do domínio escolar, a função comunicativa predominante é a expositiva porque o propósito deste tipo de texto é comunicar conhecimentos sobre um tema da atualidade como recurso para galgar aprovação em determinado pleito avaliativo de conhecimento escolar. O produtor do texto precisa dispor de todo o seu conhecimento a respeito do conteúdo e da situação linguístico-discursiva para ser bem avaliado.

Um dos aspectos de observância nesse tipo de produção são as marcas de envolvimento do autor frente ao que é dito e as falas que se fazem ouvir no texto. Um exemplo do posicionamento do produtor do texto surge quando este usa a expressão **“o que ocorre na verdade”** localizada no quarto parágrafo. Esse recurso é utilizado para apresentar uma contra-argumentação das argumentações já apresentadas.

Ao longo do texto percebemos a presença de vozes sociais. O segundo parágrafo é um bom exemplo desse tipo de voz. No fragmento **“A teoria da evolução, como se sabe, [...]**, o sujeito produtor do texto revela que essa informação é de domínio social e que lhe serviu como um escopo para mostrar seu conhecimento sobre o tema. Essas duas situações revelam que o aluno tem conhecimento dos recursos e estratégias discursivas que devem ser utilizadas nesse tipo de situação interacional.

b) **O nível comunicacional do conteúdo do texto**

Esse segundo aspecto pode ser melhor visualizado pela progressão temática do texto e pelo processo de argumentação, aspecto de grande relevância para o convencimento do leitor a respeito do domínio da informação do texto. A direção argumentativa pode ocorrer

por meio de citação, comprovação, raciocínio lógico e se apresenta distribuída na organização da informação segundo as características do texto. Vejamos.

Quadro 10- Progressão temática

Progressão temática		Direção argumentativa
1º parágrafo	Situa a mudança na história da humanidade relacionando-a validade do conhecimentos científico para a contribuição do progresso social.	-----
2º parágrafo	Trata da comparação de progresso científico e evolução social, a partir das correntes racionalista e evolucionista.	Comparação por meio de caracterização das correntes científicas.
3º parágrafo	Dá ênfase ao pensamento evolucionista, destacando os aspectos positivos e negativos dessa corrente para a evolução social.	Citação por paráfrase.
4º parágrafo	Defende a evolução científica, especialmente a tecnológica atrelada ao capitalismo e não necessariamente à evolução social.	Raciocínio lógico.
5º parágrafo	Defende que as mudanças decorrentes do progresso científico nem sempre são positivas para a melhoria das condições sociais.	-----

Esta forma de destaque é feita considerando a idéia principal, mas um exercício que podemos fazer consiste na observação do modo como a idéia principal é complementada e aclarada pelas ideias secundárias, isto é, como o autor desenvolveu as ideias principais em cada parágrafo.

Vejamos a seguir os recursos linguísticos de encadeamento das informações distribuídas nos parágrafos.

Quadro 11- Recursos coesivos do texto

Recursos coesivos de articulação entre os parágrafos e orações		
Parágrafos		Orações
2º parágrafo	Primeiramente, associando os dois objetivos	-----
3º parágrafo	O segundo ponto de vista	Para isso, no entanto, de forma semelhante
4º parágrafo	O que ocorre na verdade	Ao contrário, assim fica claro
5º parágrafo	Com base nos argumentos levantados,	Podemos concluir que

Diante desses elementos apresentados, verificamos que o aluno posicionou-se de modo produtivo. Revelou seu conhecimento do tipo de situação interacional por meio do uso da linguagem adequada, tanto em termos de seleção lexical, quanto de organização dos elementos gramaticais e oracionais, de modo geral. Cada um desses elementos podem ser

tomados amiúde para uma análise do conhecimento gramatical do aluno. Podemos analisar a retomada das informações. Destaque a seguir:

- O termo “tal ideia” substitui toda a oração anterior no primeiro parágrafo;
- No segundo, a retomada de informações é feita pelas seguintes palavras “primeira” e “segunda”, referindo-se as correntes de pensamento científico;
- No terceiro parágrafo a expressão “tal revolução” refere-se à Revolução Industrial.
- O termo “utópica sociedade plena” foi retomado pelo termo “a espécie como um todo”.

Muitos outros destaques, conforme nos indica Antunes, podem ser feitos no texto para uma análise de sua construção textual, a exemplo citamos os indicativos de “marcas de ironia” e o “caráter polissêmico das palavras”. Eles são bons indicativos para uma discussão do que se deve encontrar na construção de textos dos diversos domínios discursivos.

Com esse destaque pensamos que uma atividade como a que sugere Antunes poderia ser bastante proveitosa aos alunos. Mas, sem levar em conta esses aspectos, entendemos que a contribuição da fase de aquisição do conteúdo e das características do gênero tomado como objeto de leitura da SD residiu mais no fato de a professora ter proporcionado as leituras aos alunos, do que na discussão dos temas, considerando a brevidade com que foi tratado.

Com essa breve análise, passaremos, a seguir, para a mediação da escrita. Mas, antes de adentrarmos na análise do texto do aluno, faz-se necessário entender quem é o sujeito da produção discursiva. Trata-se de um dos alunos da nossa colaboradora e, como a grande maioria de sua turma, o sujeito do texto é aluno oriundo de classe socioeconômica menos favorecida e de pouco acesso à atividade de escrita. Contudo, assim como a grande maioria de seus colegas, já está inserido no mercado de trabalho, fato que poderia intensificar o uso da escrita.

Conforme já apresentamos, a produção da dissertação foi subsidiada pela preparação do conteúdo descrito anteriormente. Nessa fase da escrita, a professora realizou, após a escrita dos alunos, os seguintes procedimentos: a) oficina: orientações para o uso da linguagem e organização das informações do conteúdo do texto, e exercícios sobre concordância; b) avaliação e auto-avaliação: troca dos textos entre os alunos para avaliação da produção realizada pelo colega a partir de uma ficha dada pela professora. Ação seguida pela auto-avaliação do texto; c) produção final do texto.

Vejamos as marcas do conhecimento sobre a linguagem deixada pelo aluno, na dissertação a seguir.

Quadro 12- Transcrição da primeira versão do texto do aluno.**Mulheres do Século XXI**

Com o avanço das gerações, as mulheres estão conseguindo um grande “espaço” na sociedade, hoje consegue-se notar em qualquer lugar do Brasil e alguns lugares do mundo a presença efetiva da mulher no meio socio economico.

Como podemos ver hoje o termo mulher tem um grande valor no meio em que vivemos, em alguns lugares o homem da casa é uma mulher, e sem contar que já acabou o termo “mulher é um sexo frágil”.

Mas nem sempre foi assim o sexo frágil sempre foi ignorado até mesmo não tinha valor, até certo tempo pois a mulher não era reconhecida como um ser igual ao homem.

Ao visto, hoje as mulheres estão cada vez mais presente no “meio humano” (trabalho) mas sempre lembrando que o que elas já sofrem antes, as mesmas estão conseguindo no mundo contemporaneo.

Quadro 13- Transcrição da segunda versão do texto do aluno.**Mulheres do Século XXI**

Com o avanço das gerações, as mulheres estão conseguindo um grande “espaço” na sociedade, hoje consegue-se notar em qualquer lugar do Brasil e alguns lugares do mundo a presença efetiva da mulher no meio socio economico.

Como podemos ver, hoje o termo mulher tem um grande valor no meio em que vivemos, em determinados lugares o homem da casa é uma senhora, e sem contar que já deixou de existir a frase “mulher é um sexo frágil.

Mas nem sempre foi assim, o sexo feminino sempre foi banalizado, talvez até discriminado, pois os homens dizia que a mulher não tinha valor. Pois a mesma não tinha direito de conviver no mesmo local de trabalho de senhores, pois seria uma forma de “desrespeito” a sua imagem.

Ao visto, nos dias atuais as senhoritas estão cada vez mais presente no “meio humano” (trabalho), mas sempre lembrando que o que elas já sofrem antes, as mesmas estão conseguindo no mundo contemporaneo.

Após uma breve observação dos dois textos, surge a pergunta: em quais aspectos a segunda produção indica uma superação da primeira? Antes de adentrarmos em uma análise comparativa entre os textos, precisamos reconhecer que essa atividade relembra-nos a tarefa bastante complexa que é mediar a escrita do aluno, visando à construção da competência discursiva.

Vejamos o que fez e o que disse a professora a respeito de sua mediação na escrita do aluno

Fragmento 28- Protocolo 23

Evento: Grupo Focal

[...]

(11) C1: Primeiro foi o debate da estrutura, depois os conteúdos que é o tema, os possíveis temas e aí foi pra primeira produção. Aí, depois disso, eles já me entregaram tudinho, direitinho. Eu já dei uma olhada por cima e a gente começou a conversar sobre a questão da repetição, algumas palavras [...], algumas palavras desconectadas,.. Começamos a debater um pouco a questão da concordância.

(12) P: Ai você já começou a trabalhar a linguagem gramatical.

(13) C1: Isso, já puxei um pouco pra concordância. “Mas por que o verbo fica no plural? Por que ele fica no singular?” “Isso aqui tá dentro de uma oração subordinada. Tá vendo, a tua ideia tem que tá interligada.”

(14) P: Mas como foi que você fez isso? Com a redação de cada um?

(15) C1: Não. Eu fiz em termo geral. Também não expus assim né...

Neste fragmento, a professora explica a sua mediação na produção textual dos alunos, fase que na proposta de SD é denominada de oficinas, por ter caráter de saber fazer. Nela, todas as dificuldades de escrita apresentadas pelos alunos devem ser objeto de estudo e aprendizagem, visando à garantia de maior qualidade na produção final do aluno.

Conforme destacou a professora, sua ação docente ficou focada na concordância verbal, na orientação para uso de determinados termos lexicais e conexão, tratados de modo geral. A ação seguinte constou de uma atividade de troca dos textos entre os alunos, para avaliação da produção do colega, partindo dos critérios e indicadores contidos em uma ficha avaliativa, no modelo utilizado em correção de provas de vestibulares. Essa ação foi seguida da autoavaliação do aluno.

Essa atividade, segundo a professora, atendeu ao objetivo de percepção e compreensão, por parte dos alunos, das exigências da atividade no vestibular. O relato a seguir revela o impacto dessa ação para os alunos.

Fragmento 29- Protocolo 23

Evento: Grupo Focal

[...]

(44) C1: Quando eu cheguei com o esquema, eu já senti o impacto né, mas eu já vinha preparando, mas eu acho que eles não tinham noção de como ia ser. Eu só tinha falado “você vai avaliar sua redação e o seu colega vai avaliar também”. Só que eu acho que eles pensavam que avaliar era assim o colega ia ler a redação e ia dar uma nota. Não pensaram que ia ser assim, bem detalhado. E quando eles viram a questão do esquema, eles disseram “nossa não é assim como eu tava pensando”. Tem um ponto pra cada um, então eu percebi o empenho deles em achar isso dentro da redação. Falar é uma coisa, achar é outra coisa dentro da redação. Então eu percebi um empenho muito grande de alguns né.

O espanto dos alunos sobre os critérios utilizados para a avaliação da produção textual indica que eles os desconheciam, fato que evidencia que essa não é uma prática comum nas escolas. Normalmente, são dadas algumas informações orais sobre alguns aspectos que serão avaliados, nos textos dos alunos, principalmente aqueles pertencentes à gramática. Mas sem a clareza de como será avaliado seu texto, o aluno não consegue fazer uma autoavaliação do texto, isto é, não pode realizar a metacognição e a consciência crítica, tão importantes na aprendizagem.

Outra questão a respeito da atividade precisa ser abordada. Trata-se da falta de compreensão dos alunos sobre a atividade avaliativa proposta pela professora em decorrência da visão que eles possuem a respeito da produção textual e do ato avaliativo. O fragmento a seguir é denotativo da questão.

Fragmento 30- Protocolo 23

Evento: Grupo Focal

[...]

(36) C1: Tinham uns meio desmotivados ou então queriam detonar o colega, alguns não, outros sérios mesmo. Mas eu falei “olha vocês não se importem se tá errado ou se tá certo, eu quero que vocês tenham um ponto de vista”, o que vale é a sua nota mesmo, não é a nota do colega. A preocupação deles era isso, de o colega ver muito erro na sua redação e preocupada de eu enxergar isso. Então eu falei “sim, mas se eu fosse outra pessoa, fosse um avaliador do vestibular, não ia ver da mesma forma?”

A atividade de diagnóstico da produção do aluno, sob o olhar do colega, transformou-se em avaliação quantitativa e a conseqüente reação de medo, em razão da interpretação da atividade em caráter de certo ou errado e de aferição de notas. Assim, a aprendizagem que deveria ser realizada com a prática da atividade assumiu um caráter punitivo pelo colega. Esse fato deve-se a pouca prática da atividade na escola e insistir nessa atividade é a via para evitar estranhamento na sala de aula.

Villas Boas (2008) apresenta uma experiência com a revisão por pares, defendendo-a como uma estratégia facilitadora da aprendizagem do aluno sobre a escrita, porque é feita por sujeitos com o mesmo papel social, fato que dá um caráter mais dialógico e menos tenso à atividade, ajudando o aluno a entender melhor o processo de análise da escrita. Essa metodologia pode ser bastante profícua para desfazer a compreensão equivocada de alguns alunos a respeito da colaboração deles nesse tipo de atividade.

Também acreditamos que uma das formas de superação dessa visão dos alunos é fazer a análise coletiva, lançando no quadro uma das dissertações produzidas, para que a

leitura e a análise da linguagem do texto de modo coletivo. O professor pode selecionar uma das dissertações produzidas pelos alunos para torná-la objeto de estudo do gênero, assumindo-a em caráter de promoção da aprendizagem. Mas em discussão a respeito desse fato, a professora revelou, no fragmento 07, protocolo 10, página 65, os motivos pelos quais não utiliza a metodologia de análise coletiva do texto dos alunos, como uma ação metodológica de ensino da produção textual: (34) PC: *Eu também não faço assim, exposição, ah fulano errou, porque é constrangedor. Quando eles fazem a prática, o exercício, aí eu olho e digo: tá vendo aqui, você já repetiu essa ideia aqui. Você não pode dizer outra coisa?*

Entendemos que é necessário substituir a ideia de que ajudar os alunos a compreenderem a ação de linguagem por eles realizada seja um ato de constrangimento. Realmente, devemos ter cautela ao apontar a necessidade de ajuste de qualquer questão feita pelo aluno, para não constrange-lo, mas é preciso também ter a compreensão de que o estudo do texto produzido pelo aluno deve corresponder ao papel social do professor, na direção da promoção da competência discursiva escrita, e que um trabalho de análise coletiva de um dos textos dos alunos é um dos meios que o professor dispõe para o exercício dessa tarefa.

Realmente ensinar e aprender não podem gerar constrangimentos. Para isto, o professor deve ter um projeto de interação ancorado em uma concepção sociointeracionista da linguagem que dê suporte às ações que devem ser desempenhadas por professores e alunos visando à aprendizagem. Nessa direção, a análise do texto dos alunos torna-se, ao invés de constrangimento, uma ação de estudo que visa a promover as aprendizagens que ainda não foram construídas e que são reveladas, como necessárias.

No que tange ao resultado da atividade, a professora, no protocolo 23, considera que, ao final da SD, os alunos compreenderam a finalidade da atividade (40) C1: [...] *agora eu acho que já desmistifiquei isso com essa nova proposta.* [...] Mas, de modo geral, observamos que as professoras do grupo focal tiveram dificuldades de realizar todas as etapas da proposta como deveria, por dois motivos:

a) Falta de compreensão da importância de cada fase da sequência didática de produção textual e do papel de mediação a ser realizado

Em cada uma das fases da SD, precisa haver uma mediação bem sistemática. Como exemplo, citamos a fase de preparação de aquisição do conteúdo da produção textual, isto é, da leitura do tema da dissertação a ser produzida pelo aluno. Esta fase deveria ter sido melhor

aproveitada para poder subsidiar a produção do texto do aluno, nas dimensões linguística e interacional e não somente de conteúdo como fez a professora colaboradora.

Uma das professoras avançou mais no trabalho com a leitura porque propôs aos alunos as atividades: a) resumo do texto inicial para compreensão do tema; b) debate; c) análise de várias redações feita por alunos que tiraram boas notas; d) compreensão da ação de argumentar, com júri simulado para testar a capacidade de argumentação dos alunos. Mas ela também ficou restrita ao conteúdo do texto.

Embora essa fase do trabalho tenha apontado as limitações das professoras, percebemos que a mediação na escrita dos alunos foi a mais negligenciada, tendo em vista que elas tiveram muitas dificuldades em assumirem o papel de mediadora da produção textual do aluno.

b) Preocupação com o tempo que destinariam à atividade

As professoras estavam muito preocupadas com o tempo de duração da atividade. Perceberam que, na atividade proposta, ele é muito diferente daquele destinado à produção textual realizada cotidianamente. Normalmente apenas uma aula é destinada à orientação geral da atividade, enquanto que na proposta de SD não é possível realizar a atividade em poucas aulas, por conta das diversas fases. Mas apesar das dificuldades apresentadas, percebemos que a formação desatualizada é a primeira dificuldade a ser superada.

A atualização da formação pode ajudá-las a entender com mais clareza as possibilidades de mediação pedagógica com o texto, a superar a fragmentação dos conteúdos e do tempo pedagógico destinado à execução das atividades. Essa formação pode ajudar também a encontrar mecanismos para a superação das dificuldades externas, impostas ao trabalho do professor, pelo fato de que ela o ajuda a compreender o seu papel social e assim empreender ações para o seu cumprimento.

Como exercício de possibilidade de mediação, em complementação à ação da professora, destacaremos, a seguir, alguns aspectos que precisariam ser considerados nos textos dos alunos.

6.3. AS POSSIBILIDADES DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

Com vistas a melhor sistematização da mediação da produção textual, faremos a seguir, uma análise de uma dissertação de um dos alunos da turma pesquisada. A análise que faremos do texto do aluno segue os postulados de Bronckart (2009) sobre a produção discursiva e os princípios da Sociolinguística Educacional, descrito no capítulo I. É prudente lembrar que os destaques que faremos a respeito do texto do aluno não possuem caráter definitivo, pois muitos olhares podem e devem ser lançados em complementação.

De início, consideramos que em qualquer produção discursiva, a compreensão da situação da ação de linguagem é fundamental para a análise da produção. É necessário entender o contexto da produção, ou seja, o papel do sujeito e o lugar onde se situa o seu ato de linguagem. Assim, em uma produção discursiva cujo foco seja o discurso teórico, o agente produtor do texto realiza uma ação de linguagem que, segundo Bronckart (2009, p. 92) exige a mobilização de representações do sujeito sobre o mundo *físico, social e subjetivo* em atendimento ao contexto da produção e do conteúdo temático.

No caso da dissertação escolar, o aluno precisa entendê-la como um modo de agir pela linguagem, que tem a finalidade de dar visibilidade ao seu conhecimento sobre a situação interacional de uso da língua em contexto formal de comunicação de determinado tema. Precisa, pois, selecionar os recursos linguísticos interacionais que devem ser utilizados para que ele seja bem avaliado pelo leitor do seu texto.

O aluno necessita compreender o lugar social que ele está situado, ou seja, a escola. Isso indica que sua ação de escrita será avaliada segundo as normas da língua socialmente prestigiada e que, portanto ele deve empenhar-se em atingir o objetivo que os professores e a sociedade, de modo geral, esperam dele. Ele terá de revelar a aprendizagem que deu suporte à produção textual, isso inclui a compreensão do objetivo da atividade discursiva e do papel social dele e do receptor diante daquela produção de texto. Precisa, pois, compreender o texto como um modo de ação pela linguagem, em caráter de inclusão nas práticas sociodiscursivas nas quais ele pretende transitar.

Assim, na produção discursiva que será realizada pelo gênero dissertação, o aluno deve utilizar o mundo discursivo do expor autônomo¹⁵ e realizar um discurso teórico representado por um plano discursivo fundamentado no caráter argumentativo da interação

¹⁵ A expressão de linguagem “expor autônomo” é tratada por Bronckart (2009) para significar que a produção do texto está centrada nas coordenadas gerais da ação de linguagem e na interdependência da ação em curso.

verbal. Sua ação de linguagem para a comunicação do conteúdo temático precisa atender a essa caracterização discursiva. Na proposta de Bronckart, a produção textual está calcada em uma arquitetura interna do texto, analisada pelos aspectos a seguir.

6.3.1. A Infraestrutura textual

A infraestrutura textual compreende, segundo Bronckart (2009), a identificação dos tipos de discurso e sua articulação; a identificação do plano global do texto e dos tipos de sequências presentes no texto. Em caracterização do tipo de discurso, a dissertação escolar é assumida como discurso teórico, pois é monologado; possui organizadores lógico-argumentativos; tem o predomínio de frases declarativas; apresenta alta densidade sintagmática, verbos de baixa densidade, no tempo presente. Em caracterização desse tipo de discurso há no texto do aluno a predominância dos verbos no tempo presente (**estão conseguindo/consegue-se/podemos ver/tem/ é**). Mas há também a presença de orações passivas (**foi banalizado, era reconhecida**). Essas orações e os verbos no tempo passado (**deixou de existir/foi /dizia/ tinha**) são utilizados para servir de argumentos à proposição inicial do aluno, isto é, a tese. Esses verbos estão a serviço da validação da tese que o aluno tenta defender: a de que a ascensão social da mulher representa um processo progressivo. Nesse caso, a retomada de informações do passado faz-se necessária.

Outra característica igualmente forte, nesse tipo de discurso, é a presença de organizadores com valor lógico-argumentativo. O aluno os utiliza em cada parágrafo do texto, para ir construindo a progressão temática, como nos exemplos a seguir: “**Como podemos ver**”, “**Mas nem sempre foi assim**”. Esses organizadores ajudam na caracterização do discurso que deve ser produzido no gênero dissertação, haja vista que uma das características do texto dissertativo é a argumentação sobre determinado tema, que atende ao objetivo de exposição de ideias, expressas por juízo de valor, vistas na progressão do tema. É o elemento argumentativo que fundamenta o discurso desse gênero, “uma vez que seu propósito comunicativo é a obtenção da adesão do leitor ao juízo de valor explicitado, por intermédio da persuasão ou do convencimento” (SOUZA, 2003, p.123)

No gênero produzido pelo aluno deve haver o predomínio de sequências argumentativas que, segundo Bronckart (2009, p. 226), são expressas por quatro fases: a fase de premissas; a de apresentação de argumentos; a de contra-argumentos; e a de conclusão;

isto é, a proposição de partida; a apresentação de elementos que corroboram a conclusão da ideia; a restrição em relação à orientação argumentativa e a integração dos efeitos dos argumentos e contra-argumentos. Destaque feito a seguir.

a) **Proposição argumentativa do texto do aluno**

Premissa	as mulheres estão conseguindo um grande “espaço” na sociedade
Argumento	em determinados lugares o homem da casa é uma senhora, e sem contar que já deixou de existir a frase ” mulher é um sexo frágil.
Contra-argumento	Mas nem sempre foi assim, o sexo feminino sempre foi banalizado, talvez até discriminado.
Conclusão	Ao visto, nos dias atuais as senhoritas estão cada vez mais presente no “meio humano” (trabalho), mas sempre lembrando que o que elas já sofrem antes, as mesmas estão conseguindo no mundo contemporâneo.

Podemos observar que o texto do aluno apresenta todas as sequências argumentativas, embora elas estejam curtas e carecendo de melhoria na ampliação das ideias propostas. A melhor observação desses fatos pode ser vista no plano global do texto, que diz respeito à ideia de conjunto apresentada, no conteúdo temático (SOUZA, 2003, p.121). Esse plano é variável em razão do gênero, do tamanho do texto, da natureza do conteúdo e das condições de produção (BRONCKART, p. 249).

No texto do aluno, a progressão do conteúdo pela distribuição das informações sobre o tema foi assim organizada.

b) **Progressão temática**

1º parágrafo	Introdução	Apresenta a conquista do espaço feminino (as mulheres ganharam espaço social no Brasil e em alguns países do mundo).
2º parágrafo	Desenvolvimento	Fala do reconhecimento social da mulher e a igualdade na assunção de papel, antes, tipicamente masculinos
3º parágrafo		Descreve a falta de reconhecimento do valor social da mulher e sua imagem no passado
4º parágrafo	Conclusão	Faz a retomada do tema: ideia de que a mulher logrou espaço na sociedade.

Pelo exposto, o conteúdo do texto do aluno está voltado à conquista de espaço social da mulher e das funções socioeconômicas por ela galgadas. Em três dos parágrafos (1º, 2º e 4º), a progressão está construída sobre um mesmo tema. No 3º parágrafo, o conteúdo assume a perspectiva de apresentação da negativa do valor social da mulher, no passado. Sabe-se que a permanência de foco no mesmo tema garante a unidade do texto, mas o tema precisa ir progredindo, ao longo dos parágrafos, isto é, o agente produtor do texto precisa ir acrescentando informações diferentes em cada parágrafo, para garantir um nível informacional adequado ao texto.

Outro aspecto de destaque do texto do aluno é a proposição de sumarização do tema expresso pelo título, elemento que serve de delimitação da proposta do texto e de orientação para a composição da sua infraestrutura. O título deve ser bem delimitado para não gerar quebra na expectativa do leitor, em relação à proposição do texto. No texto do aluno, percebemos problema, nesse aspecto. Esperávamos que o aluno fosse dissertar sobre o comportamento social das mulheres do século XXI, mas ele tratou apenas da descrição da conquista de espaço social adquirido pela mulher moderna. Não abordou as características ou as ações que formam o perfil dessa mulher na contemporaneidade.

Com relação à estrutura do texto, percebemos falhas no aspecto conclusivo, por assumir caráter exclusivamente de repetição e organização das ideias anteriores. Notamos, nesse enunciado **“Ao visto, nos dias atuais as senhoritas estão cada vez mais presente no “meio humano” (trabalho), mas sempre lembrando que o que elas já sofrem antes, as mesmas estão conseguindo no mundo contemporâneo”**, que o aluno encontrou dificuldade de realizar a conexão entre as orações. Talvez isto tenha ocorrido pela quantidade de orações que precisavam ser conectadas para produzir os efeitos de conclusão.

Agora, observaremos como o texto do aluno expressa os aspectos de textualização.

6.3.2 Os mecanismos de textualização

Uma mediação pedagógica centrada na análise das práticas discursivas precisa considerar a importância da materialidade discursiva do texto. Neste sentido, Coroa lembra que

Conhecer características de textualidade e ser capaz de sistematizar condições de produção de textos – realizadores de discursos – torna-se, assim, prioritário para o professor de língua materna. [...] Em um ensino de língua discursivamente orientado, maleabilidade linguística não significa, como bem aponta Votre (2001:19-20), a possibilidade de se utilizar qualquer alternativa gramatical ou linguística em qualquer contexto, mas de reconhecer as situações propícias a cada uso. Tal reconhecimento não exclui nem a forma linguística nem a gramática, mas incorpora-as de maneira menos dicotômica e categórica: situa-as em práticas discursivas específicas. (COROA , 2010, p 2-3.)

Os mecanismos de textualização são caracterizados pelo estabelecimento de relações entre os segmentos: os enunciados, as orações e a seleção lexical. Segundo Bronckart (2009, 259), são divididos em conexão, coesão nominal e coesão verbal. Consideramos como primeiro ponto de análise a coesão nominal, por ser um dos aspectos de muita visibilidade, em razão do papel fundamental do léxico na construção do texto.

O quadro seguinte compara as duas versões da escrita do aluno, destacando os aspectos que sofreram alterações de um texto para outro.

Quadro 14. Comparação entre os textos do aluno

Primeira versão	Versão final
Quasquer	Qualquer
Como podemos ver hoje o termo mulher tem um grande valor no meio em que vivemos	Como podemos ver, hoje o termo mulher tem um grande valor no meio em que vivemos
Em alguns lugares o homem da casa é uma mulher	Em determinados lugares o homem da casa é uma senhora
E sem contar que hoje já acabou o termo “mulher é um sexo frágil”	E sem contar que já deixou de existir a frase “mulher é um sexo frágil”
Mas nem sempre foi assim, o sexo frágil sempre foi ignorado até mesmo não tinha valor , até certo tempo pois a mulher não era reconhecida como um ser igual aos homens	Mas nem sempre foi assim, o sexo feminino sempre foi banalizado, talvez até discriminado, pois os homens dizia que não tinha valor. Pois a mesma não tinha direito de conviver no mesmo local de trabalho de senhores, pois seria uma forma de “desrespeito” a sua imagem.
Ao visto, hoje as mulheres estão cada vez mas presente no “meio humano” (trabalho) mas sempre lembrando que o que elas já sofreram, as mesmas estão conseguindo no mundo contemporaneo.	Ao visto, nos dias atuais as senhoritas estão cada vez mas presente no “meio humano” (trabalho) mas sempre lembrando que o que elas já sofreram antes , as mesmas estão conseguindo no mundo contemporaneo.

Uma dos primeiros aspectos de ajuste feito pelo aluno foi o ortográfico. Mas o destaque que será feito nesse momento é a seleção lexical por coesão nominal. Ela tem a finalidade de introduzir os temas e personagens do texto, além de garantir sua retomada ou substituição, de modo a harmonizar a nova informação no conjunto do tema do texto, assumindo-se como operador discursivo que ajuda a marcar a progressão temática do texto.

Observamos como essa seleção tornou-se estratégia utilizada pelo aluno para construção da progressão temática do seu texto. Esse aspecto é interessante porque visa à adequação da linguagem ao tema do texto, ao mesmo tempo em que tem a finalidade de atender às características da linguagem adequada ao gênero da modalidade escrita, aspectos que marcam o bom desempenho comunicativo de seu produtor.

Segue a estratégia utilizada pelo aluno para a construção da progressão léxica do tema.

a) Progressão por conexão

1º parágrafo	Com o avanço das gerações
2º parágrafo	Como podemos ver (embora não seja tão adequado)
3º parágrafo	Mas nem sempre foi assim Observação: A coesão entre as orações está marcada pela repetição do conectivo “pois”
4º parágrafo	Ao visto, nos dias atuais.

O 1º parágrafo traz a informação de que o reconhecimento social tornou-se possível “**Com o avanço das gerações**”. Este fato é, pois, condicionante da ação de valorização social da mulher. No 2º parágrafo, o aluno usa a expressão “**Como podemos ver**” para estabelecer a conexão entre a retomada da valorização social da mulher e o papel que ela tem cumprido na responsabilidade financeira do lar.

Em se tratando de coesão verbal, a locução verbal “**podemos ver**” tem valor semântico de constatar a situação descrita. No 3º parágrafo, o aluno usa uma conexão por coesão nominal muito interessante “**Mas nem sempre foi assim**” indicando que a próxima informação será diferente das demais, já apresentadas. No último parágrafo, a conexão “**Ao visto**” cumpre a função de síntese das informações dadas. Mas Parece mais adequado o uso da expressão “pelo exposto”.

É interessante perceber o esforço do aluno para encontrar termos com mesmo valor semântico, no seu repertório, e assim construir a progressão textual. O quadro a seguir dá esse destaque.

b) Progressão lexical por coesão nominal

1º parágrafo	2º parágrafo	3º parágrafo	4º parágrafo
grande espaço	grande valor		cada vez mais presentes
Mulheres	Senhora	sexo feminino/ a mesma	Senhoritas/ as mesmas
no meio econômico	no meio em que vivemos	no mesmo local de trabalho	no mundo contemporâneo

Como já dissemos, a seleção lexical é um aspecto de destaque na produção textual considerando a relevância que ela tem para expressar o campo discursivo da produção do texto, uma vez que cada tema, situado em um domínio discursivo, tem como característica a composição lexical que garante os sentidos pretendidos no contexto da produção discursiva.

Segundo Antunes (2010), uma boa seleção lexical é um forte indicativo do bom desempenho comunicativo do sujeito produtor do texto, porque revela uma “atuação linguística como representativa de um grupo social letrado e culto” (p. 177). A autora considera que esse aspecto da língua deve ser um dos focos prioritários do ensino. Lembra que na produção textual “a escolha das palavras já está, grosso modo, definida desde a seleção do tema, desde a direção de argumentação ou do objetivo pretendido” (p.179).

Dada a relevância desse aspecto linguístico, o foco na linguagem pela seleção lexical é um dos objetivos da análise do texto do aluno. De início, devemos observar que ela deve estar situada no campo histórico, para expressar o processo de luta histórica dos direitos conquistados pela mulher.

O quadro anterior mostra a tentativa do aluno em construir a coesão nominal para o “personagem-tema” isto é, a mulher. Essa coesão nominal pela seleção lexical foi expressa no texto do aluno pelos termos “**mulheres/senhoras/senhoritas, sexo frágil, a mesma**”, mas nem sempre foi produtiva porque, em muitos casos, não correspondeu ao valor semântico pretendido, como nos exemplos a seguir.

a) O fragmento “**hoje as mulheres**” substituída por “**nos dias atuais as senhoritas**”, não tem o mesmo valor semântico, uma vez que senhorita indica uma característica específica da condição de ser mulher.

b) Já o fragmento “**hoje já acabou o termo**”, substituída por “**já deixou de existir a frase**”, apesar de ser este último o mais aceitável, ainda não representou, de forma satisfatória, o significado esperado, pois não foi o **termo** ou a **frase** que desapareceu, mas

uma ideia que deixou de existir, que foi superada em razão da mudança de comportamento das mulheres, ou seja, a representação da mulher como sexo frágil já não existe.

c) Na oração “O homem da casa é uma **mulher**” substituída por “o homem da casa é uma **senhora**”, houve a troca errada de palavra. A preocupação do aluno era a não repetição do léxico (**mulher/senhora**), mas o problema estava no uso da palavra **homem**, que está empregada em sentido metafórico, pois não possui valor de indivíduo do sexo masculino, mas de sujeito responsável pela manutenção econômica da casa.

Em uma análise sociolinguística, a palavra “**senhora**” apresenta um valor semântico-pragmático. Em muitas regiões nordestinas, o termo senhora tem significado cultural, não somente de referência genérica, mas de respeito atribuído às mulheres que possuem certa condição de maturidade cronológica. Não apenas de uma pessoa do sexo feminino, como assume o aluno em certo momento de seu texto. Já em uma análise sociológica do termo “**homem**”, na oração “**o homem da casa é uma senhora**”, podemos inferir que esse uso, nesse contexto, carrega certo valor discriminatório pela supervalorização da figura masculina, em detrimento da feminina. Nesse caso, trata-se de uma inadequação discursiva, considerando o fato de que o texto do aluno pretende justamente expressar a valorização social da mulher.

A adequação da linguagem pela seleção de determinadas expressões e construções sintáticas merecem a atenção. Algumas delas são típicas da oralidade, como nos seguintes casos: “[...] **mas sempre lembrando que o que elas já sofreram**” e “**sem contar que...**” No primeiro caso, a oração “[...] **mas sempre lembrando que o que elas já sofreram**” possui uma estrutura sintática de baixa apreciação social, por indicar uma ideia de acréscimo que não estava prevista, provocando uma quebra de expectativa e causando ao leitor uma sensação de falta de organização das informações do texto, pela quebra de linearidade. Já a expressão “**sem contar que**” possui estrutura sintática menos estigmatizada, mas também representa um acréscimo inesperado, produzindo os mesmos efeitos da anterior.

A expressão “**meio humano**” é inadequada porque tem conotação ampla, por isso o aluno necessitou especificá-la, colocando um substituto entre parênteses “**(trabalho)**”. Nesse caso, deveria ter retirada a expressão anteriormente usada e reorganizado o enunciado.

Merece atenção, o caso destacado no 4º parágrafo, “**cada vez mais presentes**”, que tem sentido de frequente, mas parece ter sido usado considerando a relação causa-consequência, pela compreensão da relação entre o espaço conquistado pela mulher e o seu valor social.

No terceiro parágrafo, a progressão temática por substituição lexical ocorre por meio de termo contrário, por apresentar informação oposta aos anteriores. O tema do parágrafo é a

falta de reconhecimento social da mulher, que foi expresso pela palavra “**banalizado**”, inadequado nesse contexto, usado em contraposição à ideia de valorização obtida pelos termos “**grande espaço/grande valor.**”

De modo geral, vimos o esforço do aluno para evitar a repetição de palavras no seu texto. Mas essa ação nem sempre surtiu o efeito esperado, por falta de um estudo que vise a explorar o campo semântico de determinadas escolhas lexicais. Os casos de não produtividade, nas escolhas lexicais realizadas pelo aluno, revelam que a mediação do professor é fundamental para que o aluno perceba claramente o valor semântico das palavras e possa fazer com segurança as escolhas corretas do léxico do texto a ser produzido.

Outro aspecto a se observar, em complementação à dimensão da linguagem, é a gramática do texto. Neste item da produção textual, há necessidade de ajustes ortográficos em: **pos** “**desrespeito**” e **contemporaneo**; de sintaxe (concordância) **os homens dizia** e (colocação pronominal) **hoje consegue-se**; de ortografia: **socioeconômico**. Esse componente textual deve merecer o mesmo tratamento dos demais.

Destacamos, nesse aspecto, dois fenômenos linguísticos que precisam ser analisados à luz dos conhecimentos produzidos na Sociolinguística Educacional, e que dizem respeito à relação oralidade/escrita e à falta de monitoramento da língua:

a) desvios de ordem fonológica expressos nos vocábulos “**pos**” e “**desrespeito**”. No primeiro caso, houve a supressão da vogal /i/ porque o contexto fonológico de realização dessa vogal favorece o processo de epêntese, haja vista que a sonoridade produzida pela sibilante /s/ no contexto de produção suprime a vogal. Para evitar tal supressão na escrita, o falante precisa ter o conhecimento da grafia do vocábulo e fazer o monitoramento da escrita. O caso do termo “**desrespeito**” comprova o que dissemos, anteriormente. Neste caso, o aluno cometeu uma hipercorreção, ou seja, *um erro produzido pelo falante em decorrência de uma hipótese errada sobre a palavra, resultado de um esforço para ajustar-se a norma padrão*. (BORTONI-RICARDO, 2004, p.28)

b) não-flexão do verbo na oração “**os homens dizia**”. Essa variação de número recebe valor social negativo e por isso deve ser objeto de constante monitoramento. O não atendimento da “norma padrão”, no contexto da produção textual realizada pelo aluno, não é bem aceita, considerando que se trata de um contexto de produção que valoriza esse tipo de norma e que tem justamente o objetivo de avaliar a aprendizagem escolar.

O aluno precisa ser conscientizado do valor sociossimbólico dessas inadequações, no contexto em que foram produzidas. Precisa entender o seu lugar social de sujeito e demonstrar

conhecimentos linguísticos compatíveis com o seu nível de escolaridade, haja vista que a ação de linguagem produzida tem a finalidade de tornar-se instrumento de avaliação de seus conhecimentos.

A seção seguinte destaca outros aspectos da produção textual.

6.3.3. Os mecanismos enunciativos

Os mecanismos enunciativos contribuem para a manutenção da coerência pragmática, ou seja, para o esclarecimento dos posicionamentos enunciativos do texto, tais como o gerenciamento de vozes e as expressões de modalizações. Tais mecanismos são expressos por formas verbais e pronominais na primeira pessoa do plural. Para Bronckart (2009, p.130) as vozes são as instâncias formais que regem os mundos virtuais de *textualizador*, de *expositor* e de *narrador*, agrupadas em três subconjuntos: a voz do autor empírico, as vozes sociais e as vozes dos personagens, que representam as vozes das entidades responsáveis pelos enunciados proferidos.

Nesse sentido, um texto empírico é sempre polifônico porque nele devem ser enunciados textos de vozes sociais, ao mesmo tempo em que se faz presente a voz do autor empírico, pela pertinência da situação do contexto de produção. As vozes sociais, ou seja, as entidades que assumem ou a quem são atribuídas a responsabilidade pelo que é enunciado, (BRONCKART, 2009, p. 320), são bem marcadas no texto, haja vista o gênero e o tipo de discurso desenvolvido. E a voz de narrador, mesmo não sendo a de maior destaque, também emerge no texto. É marcada no terceiro parágrafo quando o aluno retoma a temporalidade do passado para citar casos de discriminação da mulher.

Mas nem sempre foi assim, o sexo feminino sempre foi banalizado, talvez até discriminado, pois os homens dizia que a mulher não tinha valor. Pois a mesma não tinha direito de conviver no mesmo local de trabalho de senhores, pois seria uma forma de “desrespeito” a sua imagem (TEXTO DO ALUNO).

O papel de textualizador foi representado pela experiência do aluno como sujeito produtor, que lhe possibilitou a mobilização de um conjunto de informações (temáticas, linguísticas e discursivas) para organizar o seu texto na direção da exigência desse ato de produção. Trata-se da exposição de um conhecimento a respeito de um tema de grande circulação social, produzido pelo aluno, para expressar o seu conhecimento do mundo social,

Citamos como exemplo, as orações a seguir: **“as mulheres estão conseguindo um grande ‘espaço’ na sociedade, hoje consegue-se notar em qualquer lugar do Brasil e alguns lugares do mundo a presença efetiva da mulher no meio socioeconômico.** As vozes sociais a quem são atribuídas as enunciações são de instituições e entidades que produzem o discurso de valorização social da mulher.

Outro componente dos mecanismos enunciativos são as modalizações, que representam as avaliações formuladas sobre alguns aspectos do conteúdo temático e que são, segundo Bronckart (2009, p. 133), divididas em quatro subconjuntos: *lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas*, assim definidas.

Quadro 15- apresentação dos tipos de modalizações

MODALIZAÇÕES	CRITÉRIOS	EXPRESSÕES LINGÜÍSTICAS QUE REALIZAM AS MODALIZAÇÕES
Apreciativas	Subjetivo	Avaliam o conteúdo temático através de expressões oriundas do mundo subjetivo, da voz originária dos julgamentos, que podem ser de acordo com a entidade avaliadora.
Pragmáticas	Subjetivo Social	Indicam a responsabilidade das instancias enunciativas em relação às ações, intenções, razões, na proposição de um conteúdo temático.
Lógica	Objetivo	Avaliam o conteúdo temático através de conhecimentos organizados no mundo objetivo sob o ponto de vista de suas condições de verdade, como fatos atestados, possíveis, eventuais, necessários, etc
Deôntica	Social	Avaliam o conteúdo temático através da expressão de valores, opiniões, e regras do convívio social.

Fonte: Baltar (2006, p. 92 e 93).

Uma exemplo de modalização lógica do texto do aluno é: **“as mulheres estão conseguindo um grande ‘espaço’ na sociedade”** assim como a oração **“(…) hoje o termo mulher tem um grande valor no meio em que vivemos”** Esses fragmentos expressam que o processo de valorização social da mulher está em curso, fato que pode ser julgado como valor de verdade. Também indicam que a sociedade reconhece que a mulher não é frágil, não é apenas um indivíduo vulnerável. Entretanto, o uso do adjetivo **grande** não foi uma escolha lexical que represente a situação de inclusão social da mulher, porque, em termos comparativos com os homens, as mulheres estão ainda longe de galgarem o patamar de igualdade social em vários aspectos.

Exemplos de modalizações deônticas ocorrem quando o aluno produz a seguinte oração: **“já deixou de existir a frase, mulher é um sexo frágil”**. A característica de ser sexo

frágil, atribuída a mulher, não é mais aceitável pela sociedade moderna. Outro exemplo desse tipo de modalização é percebido no fragmento “[..] **hoje o termo mulher tem um grande valor no meio em que vivemos**”. Podemos entender que ele expressa mais que um desejo, uma ação possível. Já uma modalização apreciativa é percebida quando o aluno diz que “**Mas nem sempre foi assim, o sexo feminino sempre foi banalizado, talvez até discriminado, pois os homens dizia que a mulher não tinha valor**”. Esse fragmento, pelo uso do advérbio de dúvida, indica um julgamento mais subjetivo do aluno sobre uma situação de desfavorecimento do valor social atribuído à mulher.

A modalização pragmática ocorre quando o aluno evidencia julgamentos sobre a agentividade do personagem, isto é, expressa marcas que mostram a capacidade de ação da mulher: “**em determinados lugares o homem da casa é uma senhora**” Essa metáfora indica que a mulher está atingindo o patamar de igualdade com o homem, no sustento da família. Entretanto, como já se disse, essa oração seja inadequada ao tipo de discurso requerido no texto.

Feitas essas considerações, destacamos que o exercício analítico que fizemos com o texto do aluno foi mais do que localizar os problemas produzidos por ele. A análise teve a finalidade de lembrar o que podemos mediar e mostrar que essa ação é importante, seja para analisar os textos que são tomados como leitura, isto é, para aquisição de informações sobre determinado tema, seja aqueles que foram produzidos pelos alunos e que são tomados posteriormente, para a análise da ação de linguagem, com o objetivo de produzir conhecimentos a respeito desse modo de ação dos sujeitos.

Precisamos ainda esclarecer que a ação de mediação não pode ficar restrita à dissertação escolar, deve ocorrer em todos os gêneros, para que a escola possa tornar-se espaço de promoção da competência discursiva.

Mas, antes os professores precisam superar o quadro descrito por uma das professoras do grupo focal. Ela, apesar de reconhecer a necessidade de trabalho com a dissertação, decidiu realizar a SD com a proposta de produção de crônica. Vejamos o seu depoimento.

Fragmento 31- Protocolo 17

Evento: Grupo focal

[...]

(21) C2: Questão de crônicas. Antes de trabalhar esse gênero eu sentei com os meninos, nós tínhamos elaborado um projeto com o título “Incentivando o hábito da leitura e produção de texto”, aí aproveitei pra trabalhar a crônica. Trabalhar a questão da sequência didática com o material foi meio sistemático. Trabalhamos na sala com crônicas de livros, de pesquisas na biblioteca, na internet. Sobre o conteúdo que nós trabalhamos nesse gênero: a questão da linguagem, a oralidade, da ortografia, questão de coesão e coerência, colocação verbal (...). Na primeira oficina falamos de trabalhos, de projetos, inclusive depois que encerrou essas oficinas, recebi algumas críticas de um aluno que disse: professora a senhora nunca mais deu aula. Eu fiquei assim, muito triste decepcionada. Nunca mais a senhora deu aula de gramática, só crônica. E o assunto que a gente devia trabalhar a senhora não trabalha. Eu falei:- olha eu aceito suas críticas e eu concordo com você. Foi muito difícil e até traumático.

Este fragmento traz a dimensão da dificuldade que os professores têm no trabalho com o gênero. Além da superação da deficiência na formação, eles precisam superar a falta de uma política educacional local que contemple essa proposta e ajude na sua divulgação à comunidade, para que essa compreenda e acolha esse tipo de proposta.

O constrangimento citado pela professora deve-se ao fato da falta de argumentos para defender a proposta de ensino com gêneros. Também a informação a respeito do que é exigido nas avaliações do MEC ajudaria a esclarecer para os alunos o foco da língua presente nessas avaliações, pois a cobrança que os alunos e os pais fazem aos professores, para o ensino da gramática, reside no fato de eles acreditarem ser este o foco de avaliação do conhecimento escolar. Esta realidade confirma a necessidade de a escola orientar a comunidade a esse respeito. Necessidade também evidenciada pela terceira professora participante do grupo focal (11) PC: *“não sei não, viu professora, é complicado, viu.”* A professora refere-se ao contexto que precisa se harmonizar para possibilitar o desenvolvimento da proposta de ensino com o gênero.

De modo geral, os relatos das professoras deixam claro que foram muitas as dificuldades enfrentadas na experimentação da metodologia de SD. Mas o depoimento de uma das professoras do grupo focal destaca a compreensão a respeito das possibilidades de trabalho com o gênero.

Fragmento 32- Protocolo 25**Evento: Grupo focal1**

[...]

(06) C1- Bom, logo no inicio quando falavam da questão do gênero, eu perguntava gênero? Como isso acontece? Como é que se consegue fazer isso? Eu não conseguia visualizar Então, na verdade, esse curso tá me ajudando muito nesse sentido: de pensar nessas possibilidades de como eu posso fazer. Pode ser texto pequeno informativo que seja, por exemplo, de acne, que é um texto pequenininho, aí você puxa outros assuntos como remédios, alimentos tudo que envolve. Então através de um texto pequeno você traz uma serie de outros.

[...]

(08)C1- Muitos intertextos. É o que acontece. O pequeno texto vai fazendo os outros gêneros surgirem. Aí aquele assunto automaticamente vai trazendo outras informações. Aí vem, como eu vou trabalhar gramática dentro do gênero, dentro da finalidade de cada gênero, porque aí fica até mais fácil a gente mostrar, se nele cabe usar a língua mais próximo da oralidade ou não. Então eu acho que o barato é esse, quando começa essa função social do gênero o que pra mim era um ponto de interrogação.

Neste fragmento, a professora fala do processo de sistematização que precisa ser feito na mediação com o gênero na sala de aula. A esse respeito acreditamos que pensar no ensino como um processo de mediação que visa à promoção da competência discursiva dos alunos e sua inclusão nas práticas sociais constitui uma reflexão necessária na formação do professor.

Na tentativa de contribuir a esse processo de formação, representamos, de modo sucinto, o conjunto de procedimentos que compõem o quadro da mediação da competência discursiva escrita, tratado ao longo desse trabalho.

Quadro 16- Proposta de mediação da competência discursiva.

PROPOSTA DE MEDIAÇÃO DA COMPETÊNCIA DISCURSIVA ESCRITA ANCORADA EM UM PROJETO DE INTERAÇÃO DO PROFESSOR	
Ações pedagógicas	Finalidade
1. Construção coletiva das ações de ensino e aprendizagem em razão das necessidades dos alunos e do processo educativo escolar.	Observação dos interesses e das necessidades dos alunos e da escola, na seleção da situação de linguagem para estudo.
2. Apresentação da situação discursiva aos alunos, em razão do projeto didático de interação do professor.	Consideração dos princípios da mediação pedagógica (a legitimidade, a pertinência e a solidificação)
3. Leitura do gênero a ser produzido, em vários campos discursivos, quando possível, para observação da intertextualidade que se faz presente com o tema em estudo	Aquisição da informação sobre o tema e percepção do trânsito dele nos diferentes gêneros, bem como dos modos de abordá-los em diferentes formações discursivas; Registro das leituras realizadas (sínteses e resumos)
4. Análise do texto para observação do modo de agir do sujeito-produtor na interação do texto	Realização de estudo da situação discursiva do texto, em razão do contexto discursivo e do propósito do sujeito produtor. <ul style="list-style-type: none"> • A infraestrutura do texto: plano do texto e sequências, • Nível informacional e sistema de progressões e as escolhas lexicais; • Usos linguísticos do texto: mecanismos enunciativos, de textualização e gramática.
5. Produção do texto	Capacidade de interação por meio da linguagem
6. Análise do texto pelo próprio produtor/ revisão do texto pelo próprio autor	Capacidade de avaliação do conhecimento expresso no gênero
7. Análise da produção (individual ou em pares)	Organização coletiva dos indicadores de análise do texto (Ficha de avaliação e de registro de orientações ao produtor do texto)
8. Análise e reescrita do texto, por seu produtor	Avaliação da contribuição dada pelo colega e ajuste do texto
9. Avaliação coletiva feita pela turma	Mediação do professor nos casos de dificuldades textuais não superadas pelos alunos.
10. Reescrita final do texto	Refacção do texto seguindo as questões apontadas pelo professor
11. Avaliação final do professor	Valoração do texto pelo professor para poder chegar ao objetivo final do gênero.

A mediação do professor, nesse sentido, ajuda o aluno a compreender melhor a prática do campo discursivo do texto, ação que colabora no entendimento do modo como os sujeitos, pertencentes a cada campo do saber, produzem as suas interações por meio da linguagem. Essa ação torna-se objeto de estudo quando discutimos o texto como produto de interação social, que reflete lugares e intenções de quem o produz.

Também é necessário discutir as finalidades do agir pedagógico pautado por princípios que sistematizam a ação do professor: *a legitimidade* do ensino, *a pertinência* e *a*

solidificação dos saberes escolares na sua relação com o contexto sociodiscursivo dos alunos. (DOLZ e SCHNEUWLY, 2010, p. 27)

Diante do exposto, estamos cientes de que outros aspectos podem e devem ser acrescentados, assim como temos consciência também de que a prática cotidiana dessa perspectiva de trabalho docente precisa ser construída em processos de formação, e assumidos na sala de aula. Também parece ser questão fulcral incluir o trabalho de mediação na proposta escolar para que a ação do professor seja mais viável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Parece necessário retomar a pergunta de pesquisa: *como o ensino da língua Materna no Ensino Médio promove a competência discursiva dos alunos?* Para responder a essa questão procuramos, no primeiro capítulo, situar o lugar de onde discutimos a competência discursiva, mostrando a pertinência de fazermos uma incursão pelo Interacionismo Sociodiscursivo, em caráter de complementação da discussão já situada nos domínios da Sociolinguística Educacional. Pois se a Sociolinguística defende a necessidade de planejar as ações linguísticas na sala de aula de modo a ajudar o aluno a realizar o monitoramento estilístico, como recurso de uma conscientização a respeito do caráter sociossimbólico das escolhas linguísticas, utilizadas pelo sujeito para sua melhor inserção social, cabe-lhe também apontar mecanismos teóricos e metodológicos que viabilizem o trabalho do professor nesse sentido.

Compreendemos que uma teoria de ensino como o Interacionismo Sociodiscursivo contribui de modo significativo ao desenvolvimento dos objetivos de ensino e dos princípios defendidos pela Sociolinguística Educacional. Mas também precisamos situar, nessa perspectiva, a ação do professor na múltipla relação das condições de trabalho docente, em decorrência da política escolar nacional e local, da formação e do projeto didático de interação, voltado à promoção da competência discursiva escrita. Essas dimensões formam o contexto em que o ensino e sua materialização estão ancorados, pois a sala de aula como espaço social de sistematização do saber mantém estreita relação com o contexto social circundante. Logo, uma análise da ação didática do professor não pode ocorrer sem a consideração do contexto a que está submetida.

Nessa compreensão, o primeiro capítulo discutiu os fundamentos da pesquisa. Visou à apresentação do quadro teórico da sociolinguística educacional, na relação estabelecida com outras áreas que a subsidiam, destacando o construto teórico que assumimos para o ensino da língua materna voltado para a promoção da competência discursiva escrita dos alunos.

Uma vez situado o quadro teórico da pesquisa e o contexto que o suscitou, procuramos, no segundo capítulo, apresentar a organização didática da professora pesquisada, pela seleção dos objetos que compõem a prática de ensino da língua. Identificamos, na prática da nossa colaboradora, a tríplice divisão do ensino pelos eixos da gramática, da literatura e da produção textual, como é a prática canônica do ensino. Essa prática encontra coerência na

formação recebida pela professora e na orientação do ensino, na esfera local. Em complementação a essa discussão, analisamos as ações didático-discursivas na relação com um projeto didático de interação. A observação participante nos permitiu mostrar a dificuldade da professora de conduzir a interação na sala de aula, no ritmo acadêmico, porque o foco do ensino incide na gramática, aspecto que representa dificuldade para os alunos. Soma-se a essa dificuldade o fato de os alunos não compreenderem o seu papel social na sala de aula. Constatamos também que, em consequência de limitações na formação, a professora não tem um projeto didático de interação capaz de tornar a sala de aula um ambiente de interação pela linguagem entre professor e alunos e alunos entre si. Com isso sua prática de ensino fica submetida a uma proposta escolar distanciada das diretrizes nacionais de ensino e dos estudos da linguagem.

No terceiro capítulo, ainda em uma análise das ações docentes, lançamos o olhar para “A contribuição do livro didático (LD) à competência discursiva”. Nele mostramos que a prática de ensino da professora recebe pouca contribuição do LD. A análise também revelou que a abordagem didática desse material é confusa uma vez que apresenta o ensino da gramática na perspectiva estruturalista, ao mesmo tempo em que tenta assumir o gênero como o objeto do ensino da língua, em uma organização canônica do ensino: gramática, literatura e redação. Nos dois primeiros eixos, embora os conteúdos estejam alocados em textos apresentados pelos autores, o tratamento didático não contempla a situação que suscitou o uso da língua. No caso da gramática, embora os autores assumam a ação de estudo da norma gramatical como “*Língua: uso e reflexão*”, a presença do texto é somente pretexto à abordagem gramatical.

No que concerne ao tratamento metodológico da produção textual, os autores tentam se aproximar dos estudos do gênero proposto na literatura vigente, quando propõem situações de leituras e discussões sobre o tema da produção textual, algumas reflexões e orientações sobre a situação de produção do texto. Mas por assumirem essa produção como um momento isolado e fragmentado do ensino, a contribuição que este material traz à promoção da competência discursiva dos alunos é limitada.

O quarto capítulo procurou dar visibilidade a nossa proposta trazendo à baila a legislação educacional brasileira vigente, como contexto que suscita a promoção da competência discursiva, isto é, o macro contexto do ensino. Destacamos que as diretrizes nacionais de ensino orientam o professor a uma abordagem interacionista do ensino, cujo tratamento metodológico deve ser feito por meio do uso do gênero e do texto para que o professor possa fazer o estudo da língua em interação social. Também abordamos a política

educacional local, isto é, o Projeto Político Pedagógico da escola, que serve de orientação imediata à prática desenvolvida por nossa colaboradora. A abordagem comparativa desse documento com as diretrizes de ensino revelou um desencontro entre o previsto na legislação nacional e o que é assumido na esfera local. Enquanto os documentos normativos do ensino nacional prezam por uma abordagem interacionista tendo o gênero como o objeto global do ensino, o PPP da escola pesquisada orienta o ensino da língua materna centrado na gramática, sob uma ótica estritamente estruturalista, perspectiva que também é assumida pela professora.

No quinto capítulo discutimos a importância da formação sob uma ótica discursiva, que permite ao professor assumir o papel político de mediador da competência discursiva dos alunos. Conforme nos revelou a professora, sua formação não ocorreu nessa perspectiva e sua experiência acadêmica e profissional de análise discursiva é limitada. Desta forma torna-se difícil a superação das orientações propostas no PPP da escola.

No último capítulo da tese, discutimos a mediação da professora no contexto de formação de um grupo focal composto por professores do ensino médio, entre elas a nossa colaboradora, e alunos em fase de conclusão do curso de Letras da UERR. Nele apresentamos alguns pontos da pesquisa tratados sob a ótica de um coletivo docente e, sobretudo, fizemos uma análise da prática docente centrada na mediação da competência discursiva. Defendemos que a mediação com a linguagem deve ser pautada por um projeto didático de interação do professor, realizada de modo sistemático, com a finalidade de alcance dos objetivos nele propostos.

Avaliamos que a metodologia da SD proposta por Dolz e Schenewly (2010), em razão da sistematização do trabalho do professor e da finalidade a que se destina, representa um ganho ao processo de promoção da competência discursiva escrita, por ter como foco a aprendizagem do aluno promovida por meio de um conjunto sistemático de ações a serem desempenhadas pelo professor e pelos alunos, em ação colaborativa da prática da escrita.

A sistematização do fazer docente, por meio da SD, é uma ação indispensável à promoção da aprendizagem sobre a linguagem em interação e, no caso da produção textual, ultrapassa o ensino da técnica de redação, privilegiando um processo de ensino que vai além da condição de cognição que a atividade produz. Ao tomar conhecimento do processo de construção do texto, revelado pela materialidade linguística nele presente, o aluno avalia o seu conhecimento, ou seja, desenvolve um processo de metacognição, fundamental para o planejamento das ações de aprendizagem que se seguirão. Acreditamos que essa proposta ajuda alunos e professores a concentrarem-se mais suas ações de aprendizagem e não na aferição e no recebimento de notas atribuídas às atividades realizadas. Outra superação que se

busca com essa atividade refere-se à incompreensão dos alunos a respeito do modo de o professor realizar a mediação da escrita deles na sala de aula. É preciso desconstruir a representação que eles têm, já enraizada, dessa ação do professor.

De modo resumido, defendemos que a promoção da competência discursiva escrita faz-se pelo uso do gênero na sala de aula, autorizada por concepções e práticas pedagógicas que visem ao desenvolvimento das práticas de leitura, escrita e análise linguística de modo sistemático e intencional, contextualizadas em uma situação discursiva. Essa situação deve estar pautada por um projeto de ensino que priorize a aprendizagem da língua materna voltada à escrita, na sua relação com as práticas sociodiscursivas. Nesse processo, a abordagem de vários conteúdos da língua portuguesa é necessária, uma vez que a ação de linguagem faz-se por meio de recursos linguísticos, cognitivos e interacionais.

Retornando ao questionamento do início desse texto, e considerando as informações apresentadas, poderíamos dizer que, na sala pesquisada, o ensino da língua materna não promove a competência discursiva escrita dos alunos. Mas essa afirmação estaria incoerente com a análise que fizemos, com o contexto da prática docente, porque uma resposta plausível a esse questionamento precisa levar em conta diversos fatores que vão além do simples desejo de o professor querer ou não assumir a linguagem como o objeto de ensino. Implica a compreensão da necessidade de considerar o gênero como o objeto do ensino em se tratando do desenvolvimento da escrita, e de saber como fazer a mediação dessa prática. Esse aspecto é sem dúvida uma ação necessária à promoção da competência discursiva do aluno. Assim, é coerente afirmar que o ensino da língua materna, no contexto pesquisado pouco promove a competência discursiva dos alunos porque a condição para que essa competência seja desenvolvida é a existência de um projeto de interação tendo os gêneros como objetos de estudo, e, na sala pesquisada, somente a dissertação tem espaço garantido.

Finalizamos defendendo que a promoção da competência discursiva escrita dos alunos se faz por uma mediação do professor e por um trabalho ancorado em uma política escolar que viabilize a promoção dessa competência, ideia ratificada pela professora colaboradora e pelas demais integrantes do grupo.

E na tentativa de superação desses aspectos, as professoras assumiram o compromisso de continuar em processo de formação para construção de conhecimentos que viabilizem a promoção da competência discursiva e para a busca de instrumentos e alternativas para gerar uma política escolar, na esfera local, e estadual, que ajude na viabilização da prática discursiva na sala de aula.

Cientes dessa realidade, assumimos o compromisso de tornar essa discussão mais ampla por meio de ações de extensão, de pesquisa e de ensino, que descrevemos sucintamente a seguir.

- a) A primeira ação de extensão ocorreu na segunda fase do grupo focal, enquanto que a segunda está em curso e abrange um número maior de professores;
- b) A ação de pesquisa, também em curso, é financiada pela Universidade Estadual de Roraima e tem como finalidade a realização de um diagnóstico do ensino da Língua Portuguesa em todos os municípios do Estado, em uma dinâmica de pesquisa-ação. Esperamos, entre outras ações, apresentar um diagnóstico contundente sobre a necessidade de uma política de reorientação do ensino nas escolas do estado, no que tange à formação do professor e à estrutura pedagógica-administrativa escolar que subsidia o trabalho do professor;
- c) A ação de ensino será desenvolvida por meio de um curso de Especialização em Ensino da Língua Materna, formatado a partir do projeto de pesquisa em curso.

No que tange à contribuição científica do trabalho, o consideramos como um instrumento que possibilita a análise dos entraves pedagógico-administrativos do ensino voltada às práticas de linguagem na sala de aula.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Virgílio Pereira. **Conhecendo as regras do jogo: a competência comunicativa e os manuais didáticos de ensino de inglês como língua estrangeira.** Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernácula, 2011.

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho.** São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

_____. **Análise de textos: fundamentos e prática.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010. (Coleção Estratégias de Ensino; 21)

_____. **Língua, texto e ensino.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009. (Coleção Estratégias de Ensino; 10)

_____. **Território das palavras: estudo do léxico em sala de aula.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante.** (Trad. José Fonseca) Porto Alegre: Artmed, 2009. (Coleção Pesquisa Qualitativa) Coord. Uwe Flick

APARÍCIO, Ana Sílvia Moço. As ações didático-discursivas do professor para a construção e manutenção dos tópicos em aula de gramática. In KLEIMAN, Angela (org). **Formação do professor: perspectiva da linguística aplicada.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008, 181-2000.

ARAÚJO, José Carlos Souza. Disposição da aula: os sujeitos entre a técnica e a polis. In VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org) **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas.** Campinas-SP: Papirus, 2011, p. 45-72 (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico)

BAGNO, Marcos. **Dramática da língua portuguesa: tradição gramatical, mídia e exclusão social.** São Paulo: Edições Loyola, 2001.

_____. **Português ou brasileiro: um convite à pesquisa.** São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BAGNO, Marcos. **Gramática Pedagógica do português brasileiro.** São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BAKHTIN, Michail. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1979.

BALTAR, Marcos. (2004) A validade do conceito de competência discursiva para o ensino de língua materna. In **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, v. 5, n.1, p. 209-228, jul./dez.

_____. **Competência discursiva e gêneros textuais:** uma experiência com o jornal na sala de aula. 2 ed.rev. Caxias do Sul, RS: Educs, 2006.

_____. O conceito de tipos de discurso e sua relação com outros conceitos do ISD. In GUIMARAES, Ana Maria de Mattos, MACHADO, Anna Rachel, COUTINHO, Antônia (Orgs) **O interacionismo sociodiscursivo:** questões epistemológicas e metodológicas. 1 ed. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2007, p. 145-160.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação.** Brasília: Plano, 2002.

BARBOSA, Jacqueline Peixoto. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de língua portuguesa: são os PCNs praticáveis? ROJO, Roxane (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula:** praticando os PCNs. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado das Letras, 2000. p. 149-182

BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais.** (Trad. Marcelo Figueiredo Duarte) Porto Alegre: Artmed, 2009 (Coleção pesquisa qualitativa)

BORTONI-RICARDO, Stella Maris (2003). **Processos interativos em sala de aula e a pedagogia culturalmente sensível.** Polifonia, 07: 119-136.

_____. **Educação em língua materna:** a sociolinguística em sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

_____. **Nós cheguem na escola, e agora?** Sociolinguística na sala de aula São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. **Projeto Pontes:** entre a pesquisa acadêmica de Sociolinguística educacional e a formação de professores. Brasília, CNPq, 2011.

_____,MACHADO, Veruska Ribeiro, CASTANHEIRA, Salete Flores. **Formação do professor como agente letrado.** São Paulo: Contexto, 2010

_____. et alii (orgs.) **Leitura e mediação pedagógica.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BRASIL. MEC. SENTEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio:** linguagens códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SENTEC, 1999.

BRASIL. SENTEC (2002) **PCN+ Ensino Médio:** orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SENTEC.

BRASIL. **Língua Portuguesa:** catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio: PNLEM/2008. Secretaria de Educação Básica, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

BRASIL. **Matriz do ENEM.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Disponível em www.inep.org.br Acesso em 18 novembro de 2011.

BRONCKART, Jean Paul. **Interacionismo Sócio-discursivo**: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL. Vol. 4, n. 6, março de 2006. Tradução de Cassiano Ricardo Haag e Gabriel de Ávila Othero. ISSN 1678-8931[www.revel.inf.br]

_____. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: EDUC, 2009.

BUNZEN, Clécio. **Livro Didático de Português como Gênero do Discurso**: Implicações Teóricas e Metodológicas. Dissertação de mestrado. Campinas, São Paulo. Universidade de Campinas, 2005.

CANALE, Michael. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J & R. SCHMIDT (eds.) **Language and communication**. London, New York: Longman Group Ltd, 1983. p. 2-27.

CANALE, Michael, SWAIN, Merrill. Theoretical framework from communicative competence. Palmer, groot Trooper, 31-36-1981. In BALTAR, Marcos Antônio Rocha. **Competência discursiva e gêneros textuais**: uma experiência com o jornal na sala de aula. 2 ed rev. Caxias do Sul, RS: Educs, 2006.

CARNEIRO, Moaci. **LBB fácil**: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CASTANHEIRA, M. L. **Aprendizagem contextualizada**: discurso e inclusão na sala de aula. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2004.

CAVALCANTI, Marcelo Moreira. **Interação leitor-texto**: aspectos de interpretação pragmática. Campinas: UNICAMP, 1989.

CAZDEN, Courtney B. **El discurso en el aula: el lenguaje de la enseñanza e del aprendizaje**. Barcelona: Paidós, 1991. Ministério de Educación y Ciencia.

CEREJA, Willian Roberto, MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português Linguagens-literatura-produção de texto-gramática**. Editora Ática, 2009

CHOMSKY, Noam. **Linguagem e mente**. Tradução Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

COELHO, Paula Maria Cobucci Ribeiro. **O tratamento da variação linguística no livro didático**. Dissertação (mestrado) Universidade de Brasília, Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernácula, 2007.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE RORAIMA. **Resolução Nº 30, de 21 de dezembro de 2011. CEE/RR, 2011.**

CONSOLO, Douglas Altamiro. Crenças de alunos e professores (inter)agindo na aprendizagem de uma língua estrangeira. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, v. 29, p. 21-36, jan./jun. 1997.

CONTINI JÚNIOR, José. *Ensino da língua portuguesa: conteúdos teóricos, habilidades, representações e valores* In: **Letras & Letras**, Uberlândia 24(1) 73-89, jan./jun. 2008.

COROA, Maria Luiza. **Linguística, discurso e ensino**. Revista do GELNE, v.4, n. 1/2002. Disponível em http://www.gelne.ufc.br/revista_ano4_no1_sum.htm. Acesso 12 de setembro de 2011.

_____. **Diferentes concepções de língua na prática pedagógica**. Boletim da ABRALIN, n. 26, 2003.

COX, Maria Inês Pagliarini, ASSIS-PERTERSON, Ana Antônia de. **Cenas de sala de aula**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2003.

DIONÍSIO, Ângela Paiva, BEZERRA, Maria Auxiliadora. **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

_____. MACHADO, Anna Rachel, BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

DOLZ, Joaquim, SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. 2 ed. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2010.

ERICKSON, Frederick. What makes School Ethnography 'Ethnographic'. **Anthropology & Education Quarterly**, v 15, s.n. p.51-66, 1984.

_____. Ethnographic microanalysis of interaction. In Margaret Diane. Le Compte, Wendy Millroy, & Judith Preissle Goetz (eds.). **The handbook of qualitative research in education**. New York: Academic Press, 1992, p. 201-224

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Ed. da UnB, 2008.

FLICH, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa** (Trad. Roberto Cataldo Costa) Porto Alegre: Artmed, 2009. (Coleção pesquisa qualitativa)

FOUCAULT, Michael. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forence Universitária, 1987. Trad. L.F.B. Neves.

FRANCO, Maria Laura Puglisi. Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008 (Série Pesquisa)

GERALDI, João Vanderlei (org). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2002.

GERALDI, João Wanderley. A presença do texto na sala de aula. In LARA, Graça Maria Proença. **Língua(gem), texto, discurso: entre a reflexão e a prática**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006, p. 13-29.

GOFFMAN, Erving. Footing. In RIBEIRO, Branca Telles, GARCEZ, Pedro M. (orgs.) **Sociolinguística Interacional**. 2ed. São Paulo: Loyola, 2002. p. 107-148

GRANATIC, Branca. **Técnicas de redação**. 4ª ed. São Paulo: Scipione, 2003.

GREEN, Judith. **Interação na sala de aula e formação de professores.** Presença Pedagógica. v.9 nº.53 • Set./Out. 2003. p.5-13

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. O agir educacional nas representações de professores de língua materna. In GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos, MACHADO, Anna Rachel, COUTINHO, Antônia (orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas.** Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2007 (Coleção ideias sobre linguagem) p. 201-220

GUIMARAES, Ana Maria de Mattos, MACHADO, Anna Rachel, COUTINHO, Antônia (Orgs) **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas.** 1 ed. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2010.

GUIMARAES, Elisa. **Texto, discurso e ensino.** São Paulo: Contexto, 2009.

GUMPERZ, John. **Language and social identity.** Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

_____ A Sociolinguística Interacional no estudo da escolarização. In: COOK GUMPERZ, Jane. **A construção social da alfabetização.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1991, p. 58-82.

HABERMAS, Jurgen. **Teoría de la acción comunicativa: críticas dela razón funcionalista.** Tomo I. Madrid: Taurus Humanidades, 1987a.

HYMES, Dell. Introduction. In: CAZDEN, J. & HYMES, D. (eds.), **Functions of language in the classroom.** New York: Teachers College, 1972.p. 370-394.

_____ On communicative competence. In: PRIDE, J. & J. Holmes. **Sociolinguistics.** Harmondsworth: Penguin, 1972.

ILARI, Rodolfo. **A linguística e o ensino da Língua Portuguesa.** 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997 (Texto e Linguagem)

INSTITUTO CERVANTES. **Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.** Conselho da Europa, 2001. Disponível em cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca. Acesso em abril de 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** São Paulo: Loyola, 1999.

LOPES, Alice. Casimiro. **Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização.** Educação e Sociedade, v. 23, n. 80, p. 386-400, 2002.

MACHADO, Anna Rachel. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In GUIMARAES, Ana Maria de Mattos, MACHADO, Anna Rachel, COUTINHO, Antônia (Orgs) **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas.** 1 ed. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2010.p. 77-100.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e textualidade. In DIONÍSIO, Ângela Paiva, MACHADO, Anna Rachel, BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.p. 19-38

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MARTINS, Luzineth Rodrigues, MOURA, Ana Vieira de. **Orações relativas e interrogativas**: uma aproximação entre teoria e prática na sala de aula. In Bortoni-Ricardo et alii (Orgs) PAENEA, 2012. No prelo.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meireles. **Estudo da língua falada e aula de língua materna**: uma abordagem processual da interação professor/alunos. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2001. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade)

_____. 2006. *Práticas discursivas, gêneros do discurso e textualização* Estudos Linguísticos XXXV, p. 138-145, p. 138 / 145.

MATHEUS, Ângela Alvarez. Papéis e estruturas de participação: reuniões entre um cliente da categoria shopping center e os representantes de uma agência de propaganda prestadora de serviços. In: PEREIRA, M. D; BASTOS, C. R. PEREIRA, T. C.. (orgs.). **Discursos Socio-culturais em Interação**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.p. 241-266

MATOS E SILVA, Rosa Virgínia. **Contradições no ensino de português**: a língua que se fala x a língua que se ensina. São Paulo: Contexto, 2003.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

_____. Padrões interacionais em sala de aula de Língua Materna: conflitos culturais ou resistência. In: COX, M. I.; ASSIS-PETERSON, A. A. de. **Cenas de sala de aula**. Campinas: Mercado das Letras. 2001.p. 161-180

MOLLICA, Maria Cecília. A formação em linguagem. In MOLLICA, M. Cecília (org.). **Linguagem para a formação em Letras, Educação e Fonoaudiologia**. São Paulo: Contexto, 2009, p.25-34.

MORATO, Edwiges. Maria. Da noção de competência no campo linguístico. In SIGNORINI, Inês (Org) **Situar a linguagem**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p 39-65.

MOTTA-ROTH, Desirée e HENDGES, Graciela H. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editora, 2010.

NASCIMENTO, Elvira Lopes. Gêneros da atividade, gêneros textuais: repensando a interação na sala de aula. In NASCIMENTO, Elvira Lopes (org.). **Gêneros textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. São Carlos: Editora Claraluz, 2009.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Ensino de língua e vivência de linguagem**: temas em conflito. São Paulo: CONTEXTO, 2010.

_____. **Que gramática estudar na escola?** Norma e uso na Língua Portuguesa. São Paulo: Contexto, 2003.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2006.

RECH, Márcia Dresch. Os alinhamentos discursivos de professores: o estilo institucional (ou formal) e o estilo conversacional. In MAGALHÃES, Maria Izabel Santos (org.). **As múltiplas faces da linguagem.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1996.p.309-319

REINALDO, Maria Augusta Gonçalves de Macedo. A orientação para produção de texto. In DIONÍSIO, Ângela Paiva, BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs). **O livro didático de português: múltiplos olhares.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.p. 89-101

RODRIGUES JUNIOR, Adail Sebastião. **Metodologia sócio-interacionista em pesquisa com professores de línguas: revisitando Goffman.** Linguagem & Ensino, v. 8, n. 1, p. 123-148, 2005.

ROJO, Roxane. **Interação em sala de aula e gêneros escolares do discurso: um enfoque enunciativo.** Campinas-SP: Mercado de Letras 1999.

_____. **A prática de linguagem na sala de aula: praticando os PCNs.** São Paulo: EDUC- Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

_____. Gênero de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao *trivium?* in SIGNORINI, Inês (orgs) **[Re]discutir texto, gênero e discurso.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.p.73-108

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CULTURA E DEPORTO DE RORAIMA. **Projeto Político Pedagógico.** *Escola Antônio Carlos Natalino da Silva.* SECD, 2011.

SIGNORINI, Inês. “Em nome da língua (em nome de quem?)” In: KLEIMAN, Ângela B. (org.). **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada.** Campinas: Mercado de Letras, 2001.p.

_____(org) **Situar a linguagem.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SILVA, Andreia Turolo da. **Idealização e realização na sala de aula de língua inglesa: foco na construção da interação.** Dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, SP, 2003

SILVA, Edileuza Fernandes da. A aula no contexto histórico. In VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas.** 2ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2011. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico) p.15-42

SOUZA, Ana Cláudia de; RODRIGUES, Cassio. Protocolos verbais: uma metodologia na investigação de processos de leitura. In: TOMITCH, L. M^a. B. (org.). **Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura.** Bauru, EDUC, 2008. p. 19-36

SOUZA, Ena Guedes. **Dissertação: gênero ou tipo textual?** Programa de Pós-Graduação em Letras UFPE, 2003.

SWALES, John M. **Genre analysis: English in academic and researching settings.** Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

TEIXEIRA, Anísio. Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Rio de Janeiro, v.37, n.86, abr./jun. 1962/1983. p.59-79.

TERRA, Ernani & NICOLA, José de. **Português**, vol. 3, Ensino Médio. São Paulo: Scipione, 2000. (coleção Novos tempos)

TOMITCH, Leda Maria Braga (org.) **Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura.** Bauru, SP: EDUSC, 2008.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática.** 13ª ed. São Paulo, Cortez, 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata. In VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org) **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas.** Campinas-SP: Papirus, 2011, p. 267-298 (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico) p.267-298

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** 15ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

_____.(org.). **Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata. Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas.** 2ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2001. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico)

VILLAS BOAS, Isabela. **A contribuição do processo de ensino-aprendizagem da produção textual em língua inglesa para o letramento do aluno.** Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2008.

VYGOTSKY, Liev Semionovitch. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

APÊNDICES E ANEXOS

APÊNDICE A- Texto utilizado pela professora

E **Exercícios de fixação**

Texto para as questões de 1 a 4

Os morangos

A vizinha espiou por cima do muro.

- Bom dia, seu Agenor.
- Bom dia.
- Que lindos estão estes morangos, que maravilha.
-
- O senhor não colhe, seu Agenor? Estão no ponto.
- Não gosto de morangos.
- Que pena, aqui em casa somos todos loucos por morangos. As crianças então nem se diga. Se não colher vão apodrecer no pé, uma judiação.
- É.
- Se o senhor não se incomodasse eu colhia um pouco. Já que o senhor não gosta de morangos.
- Com licença, preciso pegar o ponto na repartição.

- A vontade, seu Agenor. E os morangos?
- Não prestam para comer. Têm gosto de terra.
- Pena, tão lindos!

Saiu pra repartição. Voltou à noite. O luar batia em cheio no canteiro de morangos. Acercou-se em silêncio. Estavam bonitos mesmo. De dar água na boca. Pena que não pudesse comê-los.

Suspirou fundo.

Mariana, tão linda. Linda como uma flor. Mas tão desleixada, tão preguiçosa. Comida malfeita, roupa por lavar, pratos gordurosos. E aquele gênio! Sempre descontente, exigindo tudo o que não lhe podia dar, espezinhando-o diariamente pelo seu magro ordenado.

Fora realmente uma gentil idéia plantar os morangos depois que a enterrara no jardim.

(NICOLELIS, Giselda Laporta. In: *Contos jovens*. São Paulo, Brasiliense, 1974. v. 3.)

Texto retirado de TERRA, Ernani & NICOLA, José de. Português, vol. 3, Ensino Médio. São Paulo: Scipione, 2000 (coleção Novos tempos), citado na p. 85.

APÊNDICE B- Resenha produzida por uma aluna da sala pesquisada.

• Essa repenhe do vestido de noiva vai abordar os seguintes temas:

* Vida após a morte:

As iniciais o filme "vestido de noiva" mostra a Alaide sendo atropelada e levada para a sala de cirurgia daí em diante se inicia uma volta no passado onde a Alaide se encontra viva e ainda depois de morta ela anda por vários lugares com a Madame Cessi fazia seu próprio funeral, depois de muita contorção a Alaide descobre que morreu, perde sua irmã e vai descansar com Madame Cessi.

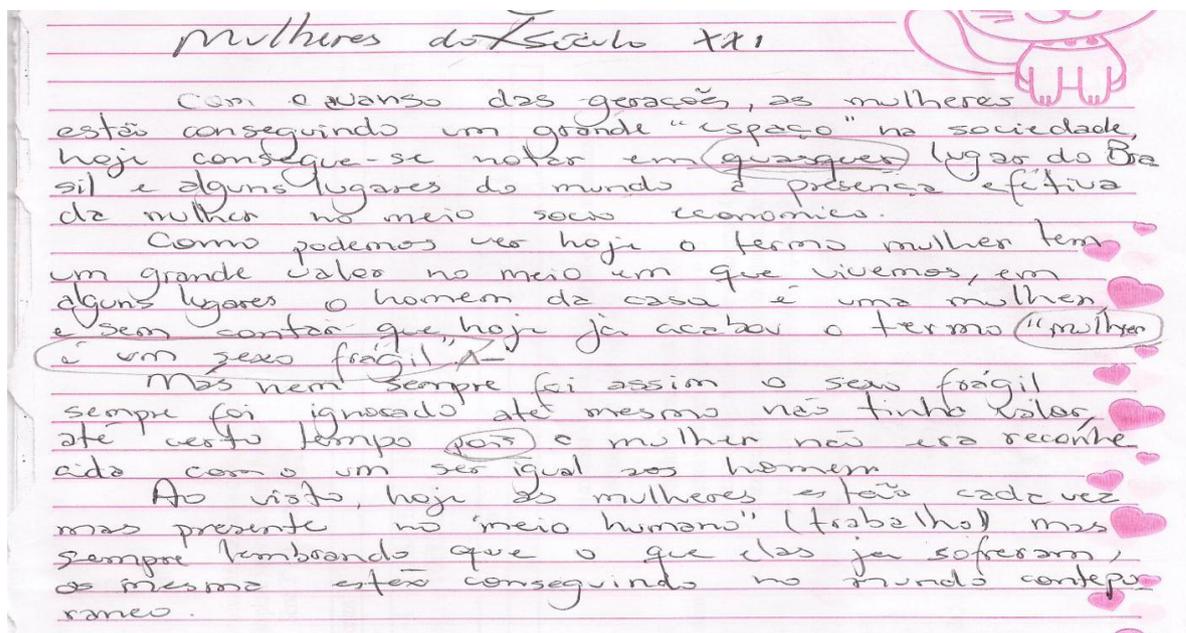
* Predestinação:

Várias vezes no filme ela diz que sua irmã e o marido tramaram a morte dela, ela conversa com sua irmã no dia do seu casamento e ouve ela dizer que quer sua morte aí em diante ela passa a predestinar sua morte e sua vida.

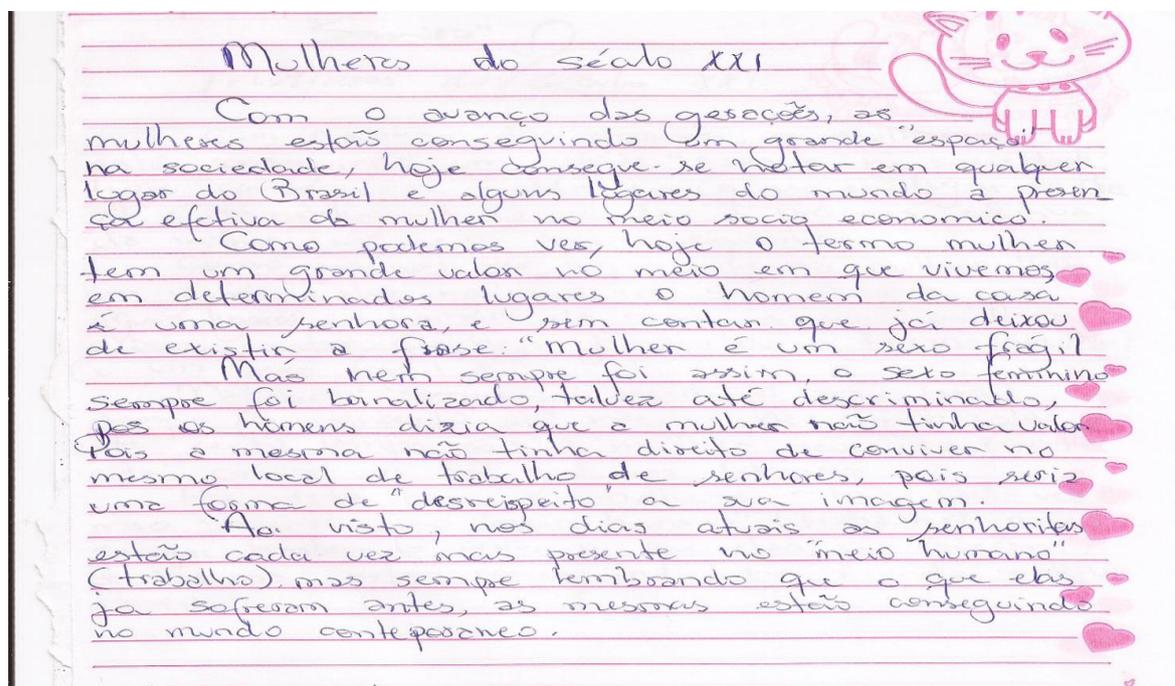
* Lembranças

A maior parte do filme é sobre as lembranças que ela tinha afinal ela que conta o filme no caso as suas lembranças compõem a maior parte do filme.

APÊNDICE C- Dissertação produzida por um aluno do último ano do Ensino Médio (1ª versão do texto)



Dissertação produzida por um aluno do último ano do Ensino Médio (2ª versão do texto)



ANEXO A - Plano Bimestral da Professora



Escola Estadual de Ensino Médio “Antônio Carlos da Silva Natalino”

*Listagem de conteúdos
3º ANO*

1º Bimestre

Gramática

- *Frase, oração e período*
- *Termos essenciais da oração*
- *Termos integrantes da oração*

Literatura

- **Vanguardas européias*
- **Pré-Modernismo*

2º Bimestre

- *Termos acessórios da oração*
- *Sintaxe de concordância*
- *Sintaxe de regência*

- ** Modernismo*
- *Poesia*

3º Bimestre

- *Orações coordenadas*
- *Orações subordinadas*

- **Modernismo*
- *Prosa*

4º Bimestre

- *Orações subordinadas*
- *Colocação pronominal*

- **Pós-modernismo*

OBJETIVOS**Objetivos gerais**

1. Interpretar, analisar e criticar textos literários e não-literários.
2. Desenvolver no aluno o gosto pela leitura, como também a fluência e desinibição no ato de falar e escrever.
3. Utilizar a Língua com grau crescente de clareza e correção, segundo o padrão culto dessa língua.
4. Reconhecer as diferentes modalidades linguísticas, possibilitando o trânsito do aluno por elas.
5. Reconhecer no ensino da gramática um auxiliar para o trabalho redacional e para análise interpretativa de textos.
6. Empregar e explicar mecanismos linguísticos da comunicação escrita que propiciam a correção, a clareza, a elegância e a concisão verbal.
7. Valorizar a organização, a honradez e a sinceridade.

Objetivos específicos

1. Estabelecer relações, ampliar a percepção e a análise.
2. Identificar, em textos orais e escritos, os atos da comunicação, níveis e figuras.
3. Compreender a origem e a evolução da Língua.
4. Preparar o aluno para o PSS e vestibular integral.

PLANEJAMENTO DE LÍNGUA PORTUGUESA/ 1º BIMESTRE
TURMAS: 206, 207 e 208 TURNO: VESPERTINO

FEVEREIRO

	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA	SÁBADO	DOMINGO
		01	02	03	04	05	06
01ª semana	07	08	09	10	11	12	13
02ª semana	14	15	16	17	18	19	20
03ª semana	21	22	23	24	25	26	27
04ª semana	28						

Início das aulas - 02 de fevereiro

01ª semana

- 1ª aula - Apresentação entre professor e aluno (dinâmica)
- 2ª aula - Discussão sobre o termo de compromisso
- 3ª aula - Atividades diagnósticas

02ª semana

- 1ª aula - Música: Era uma vez - com interpretações
- 2ª aula - Revisão sobre Classes de palavras I
- 3ª aula - Revisão sobre Classes de palavras II

03ª semana

1ª aula - Correções das atividades de revisão

2ª aula - Frase, oração e período

3ª aula - Tipos de sujeito

04ª semana

1ª aula - Atividades sobre tipos de sujeitos

2ª aula - Tipos de predicado (predicação)

3ª aula - Atividades sobre predicação (tipos de verbos)

MARÇO

	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA	SÁBADO	DOMINGO
		01	02	03	04	05	06
01ª semana	07	08	09	10	11	12	13
02ª semana	14	15	16	17	18	19	20
03ª semana	21	22	23	24	25	26	27
04ª semana	28	29	30	31			

01ª semana

1ª aula - Classificação dos predicados

2ª aula - Atividades de revisão sobre termos essenciais

3ª aula - Verificação de aprendizagem (20 pontos)

02ª semana

1ª aula - Carnaval

2ª aula - Carnaval

3ª aula - Recuperação das atividades avaliativas

03ª semana

1ª aula - Texto: Triste fim de Policarpo Quaresma - Interpretações

2ª aula - Verificação das interpretações

3ª aula - Termos integrantes da oração

04ª semana

1ª aula - Exibição do filme: O vestido de noiva - obra de Nelson Rodrigues

2ª aula - Continuação da exibição do filme

3ª aula - Término do filme e explanação sobre resenha

ABRIL

	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA	SÁBADO	DOMINGO
01ª semana					01	02	03
02ª semana	04	05	06	07	08	09	10
03ª semana	11	12	13	14	15	16	17
04ª semana	18	19	20	21	22	23	24
05ª semana	25	26	27	28	29	30	

01ª semana

1ª aula - Exibição do filme: O vestido de noiva - obra de Nelson Rodrigues

2ª aula - Continuação da exibição do filme

3ª aula - Término do filme e explicação sobre resenha

02ª semana

1ª aula - Revisão sobre termos essenciais e integrantes

2ª aula - Atividades avaliativas (interpretação de texto)

3ª aula - Verificação de aprendizagem

03ª semana

1ª aula - Entrega e correção das avaliações

2ª aula - Revisão sobre termos essenciais e integrantes

3ª aula - Correções das revisões

04ª semana

1ª aula - Entrega das médias bimestrais e recuperação paralela

2ª aula -

3ª aula -

Dia 18 - Término do 1º Bimestre

Vistos no caderno - (20 pontos)

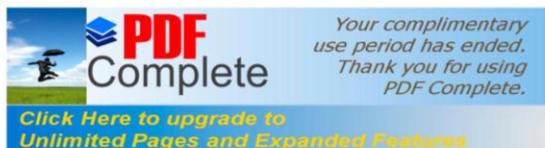
Resenha - (20 pontos)

Teste em duplas - (20 pontos)

Interpretação de texto - (20 pontos)

Avaliação bimestral - (20 pontos)

ANEXO B- Resolução CEE/RR N° 30, de 21 de dezembro de 2011.



GO ESTADO DE RORAIMA
 GO DA EDUCAÇÃO CULTURA E DESPORTOS
 "Patrimônio dos Brasileiros"
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE RORAIMA-CEE/RR
 Av: Santos Dumont, n°. 1917, São Francisco. CEP. 69.305-340
 Tel. (095)3624-1555 / Fax: (095)3224-7349
 E-mail: cee.rr@bol.com.br



RESOLUÇÃO CEE/RR N°. 30, de 21 de dezembro de 2011.

*Recredencia as Escolas Públicas Estaduais e
 Reconhece os cursos da Educação Básica,
 respectivas etapas e modalidades, conforme relação anexa.*

A Presidente do Conselho Estadual de Educação de Roraima, no uso de suas atribuições legais, que lhe confere o inciso VII do Art. 2 do Regulamento Interno, e considerando o disposto no artigo 3º e incisos I, IV e V do artigo 10 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N°. 9.394, de 20.12.1996; na Lei Complementar N°. 041, de 16.06.2001, que dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação de Roraima,

RESOLVE:

Art. 1º Aprovar o Regimento Geral para as escolas mantidas pelo poder público estadual;

Parágrafo único. As escolas com Regimento já aprovado serão regidas pelo Regimento Geral, naquilo em que haja conflito, em especial no que tratam os artigos 60 a 67;

Art. 2º Aprovar a Proposta Pedagógica das escolas mantidas pelo poder público estadual, constante no anexo da presente Resolução.

Art. 3º Credenciar, por cinco anos, a partir de 2012 as Escolas Públicas Estaduais constante no anexo da presente Resolução.

Art. 4º Reconhecer, por igual período, a partir de 2012, os cursos da Educação Básica, com respectivas etapas e modalidades, definidas pela SECD;

Parágrafo único. As etapas e modalidades da Educação Básica deverão ser definidas por ato da Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desportos, publicado no Diário Oficial do Estado e posteriormente encaminhado a este Conselho, juntamente com o respectivo complemento à proposta pedagógica.

Art. 5º Validar todos os atos praticados pelas Escolas da rede pública estadual, constantes no anexo da presente Resolução;

Art. 6º Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação revogando-se todas as disposições em contrário.

Prof. MSc. Ilma de Araújo Xaud
 Presidente do CEE/RR

ANEXO C- Resolução CEE/RR Nº 30, de 21 de dezembro de 2011



GOVERNO DO ESTADO DE RORAIMA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO CULTURA E DESPORTOS
Patrimônio dos Brasileiros™
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE RORAIMA-CEE/RR
 Av: Santos Dumont, nº. 1917, São Francisco. CEP. 69.305-340
 Tel. (095)3624-1555 / Fax: (095)3224-7349
 E-mail: cee.rr@bol.com.br



ANEXO DA RESOLUÇÃO CEE/RR Nº. 30, de 21 de dezembro de 2011.

Nº.	ESCOLAS - REGIONAL I
1.	31 de Março
2.	General Penha Brasil
3.	Barão de Parima
4.	Gonçalves Dias
5.	Hidelbrando F. Bittencourt
6.	Pres. Costa e Silva
7.	Profª Diva Alves de Lima
8.	Vitória Mota Cruz
9.	Ayrton Senna
10.	Euclides da Cunha
11.	Lobo D'Almada
12.	Monteiro Lobato
13.	Oswaldo Cruz
14.	Princesa Isabel
15.	Prof. Diomedes S. Maior
16.	São José

Nº.	ESCOLAS - REGIONAL II
17.	13 de Setembro
18.	Ana Libória
19.	Francisca Elzika
20.	Profª Mª das Dores Brasil
21.	São Vicente de Paula
22.	Buriti
23.	Carlos Drumond de Andrade
24.	Dom José Nepote
25.	Prof. Camilo Dias
26.	Girassol

Nº.	ESCOLAS - REGIONAL III
27.	Mário David Andrezza
28.	Pres. Tancredo Neves
29.	Profª Coema Souto Maior
30.	Profª Idarlene Severino da Silva
31.	Prof. Jaceguai Reis Cunha
32.	Major Alcides R. dos Santos
33.	Pedro Elias
34.	Antonio Carlos Natalino
35.	Olavo Brasil Filho
36.	Profª Maria das Neves Rezende

Nº.	ESCOLAS - REGIONAL IV
37.	Dr. Ulysses Guimarães
38.	Maria de Lourdes Neves
39.	Mª Raimunda Mota de Andrade
40.	Prof. Severino G. Cavalcante
41.	Dr. Luiz Rittler Brito de Lucena
42.	Fagundes Varela
43.	Profª Wanda David Aguiar

Nº.	ESCOLAS - REGIONAL V
44.	Profª Maria dos Prazeres Mota
45.	Profª Raimunda Nonato de Freitas
46.	Antônia Coelho de Lucena
47.	Luiz Ribeiro de Lima
48.	Profª Conceição da Costa e Silva
49.	Senador Hélio da Costa Campos
50.	Voltaire Pinto Ribeiro
51.	Profª Elza Breves de Carvalho
52.	Profª Maria Sônia Brito Oliva
53.	Profª Vanda da Silva Pinto

Nº.	ESCOLAS - REGIONAL VI
54.	Caraná
55.	Jesus Nazareno de S. Cruz
56.	Pr Fernando Granjeiro de Menezes
57.	Profª Maria Nilce M. Brandão

ANEXO D- Aprovação da Pesquisa pelo Comitê de ética da Universidade de Brasília



Comitê de Ética em Pesquisa
Instituto de Ciências Humanas
Universidade de Brasília

Universidade de Brasília
Instituto de Ciências Humanas
Campus Universitário Darcy Ribeiro

ANÁLISE DE PROJETO DE PESQUISA

Título do Projeto: O PROCESSO INTERACIONAL NAS AULAS DE LÍNGUA MATERNA: O LUGAR DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E DA COMPETENCIA DISCURSIVA

Pesquisador responsável: LUZINETH RODRIGUES MARTINS

Com base nas Resoluções 196/96, do CNS/MS, que regulamenta a ética da pesquisa em seres humanos, o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília, após análise dos aspectos éticos, resolveu **APROVAR** o projeto intitulado “O PROCESSO INTERACIONAL NAS AULAS DE LÍNGUA MATERNA: O LUGAR DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E DA COMPETENCIA DISCURSIVA”.

O pesquisador responsável fica notificado da obrigatoriedade da apresentação de um relatório final sucinto e objetivo sobre o desenvolvimento do Projeto, no prazo de 1 (um) ano a contar da presente data (itens VII.13 letra “d” e IX.2 letra “c” da Resolução CNS 196/96).

Brasília, 02 de maio de 2011.

Debora Diniz

Coordenadora Geral - CEP/IH

ANEXO E- Carta de aceite da Escola



GOVERNO DO ESTADO DE RORAIMA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CULTURA E DESPORTOS,
ESCOLA ESTADUAL "PROF. ANTONIO CARLOS DA SILVA NATALINO"
"Amazônia: Patrimônio dos Brasileiros"

CARTA DE ACEITE

Autorizamos a coleta de dados referente à pesquisa O PROCESSO INTERACIONAL NAS AULAS DE LÍNGUA MATERNA: O LUGAR DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E DA COMPETENCIA DISCURSIVA, que a pesquisadora LUZINETH RODRIGUES MARTINS, vinculada à Universidade de Brasília, irá realizar em salas de aula desta Instituição de Ensino.

Boa Vista-RR, 29 de março de 2011.

Félix Cândido da Silva Neto
Gestor Escolar
E. E. Prof. Antônio Carlos S. Natalino
Decreto nº 1041-P de 27.10.10

ANEXO F- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da Colaboradora

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado para participar, de forma voluntária, da pesquisa *O Processo Interacional nas aulas de Língua Materna: o Lugar da Variação Linguística e da Competência Discursiva*. A qualquer momento, você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Não há riscos envolvidos para os participantes da pesquisa, o principal benefício da sua participação é tomar consciência de como a variação linguística usada pelo aluno pode promover o desenvolvimento da competência discursiva dele.

O objetivo desta pesquisa é pesquisar a variação linguística utilizada pelos alunos e como ela pode promover a competência discursiva dos discentes. Para a geração de dados, serão utilizadas filmagens captadas durante as interações, que serão convertidas em arquivos MP3 e AVI.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão divulgadas primeiramente a você colaborador-docente, para conhecimento e ciência, e posteriormente apenas no grupo de colaboradores da pesquisa, ou seja, no grupo focal, que será formado por professores de língua materna e de acadêmicos do Curso de Letras, que terão o papel de discutir os dados da pesquisa e possibilitar a construção e interpretação destes dados sob a ótica do pesquisador e de seus colaboradores. Nas demais situações os dados serão confidenciais e será mantido sigilo sobre sua participação. Sua identidade não será divulgada sob qualquer hipótese, seu nome será trocado e os vídeos não serão divulgados. Você terá acesso ao conteúdo do trabalho durante todo o processo da pesquisa e ao resultado, após a conclusão desta. A pesquisa é revisada eticamente pelo Comitê de ética em pesquisa da UnB (cep_ih@unb.br).

Você receberá uma cópia deste termo e será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar.

Luzineth Rodrigues Martins (951) 9153-2313
luzinethmartins@yahoo.com.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. ☺

ANEXO G- Plano do Curso de Extensão



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA

CURSO DE EXTENSÃO: ENSINO DA LÍNGUA MATERNA: POR UMA PEDAGOGIA LINGÜÍSTICA CONTEMPORÂNEA

PROFESSORA: LUZINETH RODRIGUES MARTINS

PROGRAMAÇÃO

Curso terá 60 horas distribuídas da seguinte forma:

- ✓ 10 horas de estudo teórico dos temas (leitura da bibliografia recomendada)
- ✓ 15 horas de discussão presencial
- ✓ 20 horas de planejamento coletivo das atividades a serem realizadas nas escolas
- ✓ 15 horas de atividades práticas nas escolas públicas

CRONOGRAMA

1. Horas presenciais

Data	Conteúdo	Objetivo	Bibliografia
08/09/2011	O processo interacional do Ensino da Língua Materna e seus pressupostos teórico-metodológicos	Discutir o objetivo do ensino e as condições de interação do ensino da língua materna.	1. BAGNO, Marcos. Capítulo 01. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In BAGNO, Marcos, STUBBS, Michael, GIAGNÉ, Gilles. Língua materna: letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola, 2002. 2. MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meireles. Capítulo 02. As interações em Língua Materna: objetos de estudo e de ensino. In MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meireles. Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2001. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade) Mathews (2009, p.243) 3. ANTUNES, I. Capítulo 02 e 03. Língua e cidadania: repercussão para o ensino e Textualidade e gêneros textuais: referência para o ensino de línguas. In ANTUNES, I. Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
16/09/2011	O macro contexto do Ensino da Língua	Discutir a ação do ensino da Língua	Projeto Político Pedagógico Diretrizes de Ensino UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA
23/09/2011	A sociolinguística na sala de aula.	Conhecer a contribuição da sociolinguística para o tratamento da variação linguística e da competência discursiva dos alunos.	1. BALTAR, Marcos. Capítulos 02 e 03. Os gêneros textuais e Ações pedagógicas para desenvolver a competência discursiva escrita. In Competência discursiva e gêneros textuais: uma experiência com o jornal na sala de aula. 2 ed ver. Caxias do Sul, RS: Educus, 2006. 2. SUASSUNA, Livia. Capítulos 04 e 13. Variação Linguística e produção de textos e A teoria sociointeracionista de Mikhail Bachtin e suas implicações para a avaliação educacional. In SUASSUNA, Livia. Ensaio da Pedagogia da Língua Portuguesa. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2006. 3. GUIMARAES, Elisa. Texto e discurso. In GUIMARAES, Elisa. Texto, discurso e ensino. São Paulo: Contexto, 2009.
28/09/2011 e 2/10/2011	As práticas de oralidade, leitura e escrita na sala de aula por meio da Sequência Didática de Gêneros.	Conhecer as possibilidades de trabalho com as práticas de leitura oralidade e escrita na sala de aula Conhecer e aplicar a metodologia de sequência didática de gêneros.	1. GUIMARAES, Elisa. Texto: definição e extensão. In GUIMARAES, Elisa. Texto, discurso e ensino. São Paulo: Contexto, 2009. 2. SCHNEULY, Berbard, DOLZ, Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola. 2 ed. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2010. Trad. e Org Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. 3. DOLZ, Joaquim, GAGNON, Roxane, DECÂNDIO, Fabrício. Produção escrita e dificuldades de aprendizagem. São Paulo: Mercado das Letras, 2010. 4. ANTUNES, Irandé. Análise de textos: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola 2010. 5. DIONÍSIO, Angela Paiva, MACHADO, Anna Rachel, BEZERRA, Maria Auxiliadora. (orgs) Gêneros textuais & ensino. São Paulo: Parábola 2010. MARTINS, Luzineth Rodrigues; MOURA, Ana Aparecida Vieira de; CAXANGÁ, Maria do Rosário Rocha. A sequência didática aplicada à leitura: os explícitos, os implícitos e a mediação do professor. In: CONGRESSO LATINOAMERICANO DE COMPREENSÃO LEITORA, 3, 2010, Brasília. MOURA, Ana Aparecida Vieira de; MARTINS, Luzineth Rodrigues. A mediação da leitura: do projeto à sala de aula- desafios e possibilidades. No prelo.

CERTIFICAÇÃO

ANEXO H - Certificação do Curso de Extensão

	GOVERNO DO ESTADO DE RORAIMA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO	
<h2>CERTIFICADO</h2>		
<p>Certificamos que LUZINETH RODRIGUES MARTINS foi Ministrante do Curso de Extensão "O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA: POR UMA PEDAGOGIA LINGUÍSTICA CONTEMPORÂNEA", que ocorreu no período de 08 de setembro de 2011 a 20 de novembro de 2011, com carga horária de 80 horas.</p>		
<p>Boa Vista-RR, 05 de janeiro de 2012.</p>		
 _____ Pró-Reitoria de Extensão <i>Maria das Neves Magalhães Figueira</i> Pró-Reitora de Extensão da UERR		

ANEXO I- Documento de aprovação do Projeto de Pesquisa



GOVERNO DO ESTADO DE RORAIMA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA



EDITAL Nº 035/2012

O Reitor da Universidade Estadual de Roraima, no uso de suas atribuições legais e regimentais que lhe conferem o Decreto nº 1.118-P de 11 de abril de 2011, a Lei Complementar nº 91 de 10 de novembro de 2005, o Estatuto da Universidade Estadual de Roraima, aprovado pelo Decreto Estadual nº 7628-E, de 16 de janeiro de 2007, torna público e **Homologa o Resultado Final** do Processo Seletivo do Programa Institucional de Iniciação Científica da UERR, em conformidade com o Edital nº. 020/2012.

1. DO RESULTADO FINAL

Classificação	Projetos	Categoria
1	CONHECENDO QUIMICAMENTE AS PIMENTAS CULTIVADAS EM RORAIMA.	PIBIC
2	LENDAS E MITOS: REGISTRO E ANÁLISE DA TERRA INDÍGENA RAPOSA SERRA DO SOL.	PIBIC
3	AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DA ÁGUA NA BACIA DO RIO CAUAMÉ NA ÁREA URBANA DE BOA VISTA, RORAIMA	PIIC
4	CRUSTÁCEOS DECÁPODAS DA ÁREA URBANA DO RIO CAUAMÉ E IGARAPÉ CAXANGÁ, MUNICÍPIO DE BOA VISTA, RORAIMA.	PIIC
5	IDENTIFICAÇÃO E DESCRIÇÃO DE ALTERAÇÕES SUGESTIVAS DE NEUROPATIAS PERIFÉRICAS (PÉ DIABÉTICO) EM PACIENTES DIABÉTICOS ATENDIDOS NO HOSPITAL GERAL DE RORAIMA (HGR/BOA VISTA).	PIIC
6	CRESCIMENTO DE ÁRVORES NATIVAS NO PARQUE NACIONAL DO VIRUÁ: SUBSÍDIOS PARA MANEJO FLORESTAL EM RORAIMA	PIIC
7	AVALIAÇÃO DA INFESTAÇÃO DE LIANAS E SEU EFEITO SOBRE O CRESCIMENTO DAS ÁRVORES EM UMA FLORESTA DA AMAZÔNIA SETENTRIONAL.	PIIC
8	OCORRÊNCIA DE PARASITAS COM POTENCIAL ZONÓTICO EM FEZES DE CÃES COLETADAS EM ÁREAS PÚBLICAS DA CIDADE DE BOA VISTA/RR.	PIIC
9	FILOSOFIA E POLÍTICA NA OBRA “A REPÚBLICA” DE PLATÃO.	PIIC
10	PRÁTICAS E CONTEXTO DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA EM RORAIMA.	PIIC
11	A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS EXPERIMENTAIS NO ENSINO DE FÍSICA.	PIIC
12	SERVIÇO SOCIAL E MERCADO EM RORAIMA: CONFIGURAÇÃO E TENDÊNCIAS DE INSERÇÃO PROFISSIONAL NOS MARCOS DO NEOLIBERALISMO – 1990/2012.	PIIC
13	CARACTERIZAÇÃO DA COMUNIDADE DE AVES NA REGIÃO DA SERRA DA LUA, RORAIMA.	PIIC
14	O PERFIL DA QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL DOS ASSISTENTES SOCIAIS NO MUNICÍPIO DE BOA VISTA: UM ESTUDO COM OS PROFISSIONAIS INSCRITOS	PIIC
15	CADASTRO DAS ÁRVORES DE RUA DE BOA VISTA, RORAIMA.	PIIC
16	IDENTIDADE INDÍGENA EM QUESTÃO: REGISTRO E ANÁLISE NA TERRA INDÍGENA RAPOSA SERRA DO SOL.	PIIC
17	IMPACTOS SOCIOAMBIENTAIS E A QUALIDADE DA ÁGUA PARA CONSUMO HUMANO NO ASSENTAMENTO IRREGULAR MONTE DAS OLIVEIRAS, BOA VISTA/RR.	PIIC
18	EFEITOS DE DIFERENTES AMBIENTES DE LUMINOSIDADE SOBRE O ACÚMULO DE BIOMASSA E CRESCIMENTO DE ESPÉCIES ARBÓREAS TROPICAIS JOVENS.	PIIC
19	ESTUDO APLICADO EM MIGRAÇÕES E QUESTÕES ÉTNICO-TERRITORIAIS.	PIIC
20	ANÁLISE DA IMPORTÂNCIA DO CENTRO DE INFORMAÇÕES TURÍSTICA NA RODOVIÁRIA DE INTERNACIONAL DE BOA VISTA.	PIIC

Boa Vista-RR, 18 de julho de 2012.

PROF. JOSÉ HAMILTON GONDIM SILVA
Reitor

NEXO J- Documento de informe a Secretária de Educação sobre a realização do Projeto de Pesquisa



GOVERNO DO ESTADO DE RORAIMA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA
"AMAZÔNIA: PATRIMÔNIO DOS BRASILEIROS"



OFÍCIO Nº 1244/12 GAB/REITORIA/UERR

Boa Vista-RR, 19 de setembro de 2012.

A Sua Excelência a Senhora
LENIR RODRIGUES LUITGARDS MOURA
Secretária de Estado da Educação, Cultura e Desportos – SECD/RR

Senhora Secretária,

Ao cumprimentá-la, informamos a Vossa Excelência que professores do Curso de Letras desta Universidade, em parceria com docentes dessa Secretaria e do Centro de Formação de Professores de Roraima, CEFOR-RR, estão desenvolvendo uma pesquisa intitulada "*Práticas e Contexto do Ensino da Língua Portuguesa em Roraima*", visando subsidiar a implementação de políticas públicas voltadas à Língua Portuguesa.

A referida pesquisa envolverá o contexto da prática docente de Língua Portuguesa, tais como:

1. Os documentos que norteiam a prática docente, como o Projeto Político Pedagógico e o Livro Didático;
2. A representação do professor e dos gestores escolares sobre o ensino da Língua Portuguesa, por meio de entrevista e questionário;
3. A prática cotidiana do ensino da Língua Portuguesa, por meio de observações em sala de aula e da análise do planejamento do professor, das avaliações e material didático do aluno.

Para conhecimento de Vossa Excelência, fornecemos a seguir os nomes dos professores-pesquisadores e o quantitativo de alunos da graduação envolvidos no projeto:

Recebi em 20/09/12

Horas: 11:29

Allan Martins da Oliveira

Protocolo - GAB/SECD

Rua Sete de Setembro nº 231 – Bairro Canarinho
Tel/Fax: 2121 – 0949/2121-0950 reitoria@uerr.edu.br
CEP: 69.306.530- Boa Vista- RR



GOVERNO DO ESTADO DE RORAIMA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA
"AMAZÔNIA: PATRIMÔNIO DOS BRASILEIROS"



Nº	Professor-pesquisador	Instituição	Município a ser pesquisado	Alunos envolvidos
1	Antônio Hilário da Silva Filho	UERR	Amajari	2
2	Carmem Véra Nunes Spotti	UERR/CEFOR-RR	Boa Vista	8
3	Cátia Maria dos Santos Costa	SECD	Boa Vista	2
4	Chislene Moreira Cardoso	UERR	Caracarái	2
5	Cristiane Dália de Mello	UERR	Rorainópolis	2
6	David Sena Lemos	UERR	Pacaraima/ Bonfim	4
7	Elecy Rodrigues Martins	UERR	Iracema/ Mucajaí	2
8	Genilza Silva Cunha	CEFOR-RR	Boa Vista	2
9	Jairzinho Rabelo	UERR/SECD	Normandia/ Uiramutã	4
10	Luzineth Rodrigues Martins	UERR	Iracema/ Mucajaí	2
11	Maria do Socorro Melo de Araújo	UERR	Pacaraima/ Bonfim	2
12	Maria Lucimar Sales Gomes	UERR	Caroebe/ São João da Baliza/ São Luis do Anauá	3
13	Nildete Silva de Melo	UERR	Caroebe/ São João da Baliza/ São Luis do Anauá	3
14	Simone Rodrigues Batista Mendes	CEFOR-RR	Cantá/ Boa Vista	2

Diante do exposto, solicitamos a Vossa Excelência colaboração, no sentido de viabilizar a entrada destes pesquisadores nas escolas de Ensino Fundamental e Médio da rede estadual, na sede de todos os municípios do Estado de Roraima, para que possam realizar a coleta de dados referentes à pesquisa.

Atenciosamente,


PROF. JOSÉ HAMILTON GONDIM SILVA
 Reitor

ANEXO K- Projeto de Pesquisa



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DIRETORIA DE PESQUISA**

**PRÁTICAS E CONTEXTO DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA EM
RORAIMA**

LUZINETH RODRIGUES MARTINS

ASSINATURA

Grupo de Pesquisa: **Linguagem, Cultura e Ensino de Língua e Literatura**”,
Linha: Linguagem e ensino de línguas

BOA VISTA-RR, ABRIL DE 2012.

Caracterização do Problema

Os avanços nos estudos da linguagem trouxeram reflexos no modo de compreender a língua e seus usos sociais. Uma das contribuições mais profícuas nesse campo tem sido os estudos sobre os gêneros, em razão da condição de eles representarem a linguagem e serem por ela representados.

Assim, o gênero, preconizado nas diretrizes educacionais brasileiras como o objeto geral do ensino da Língua Materna, torna-se constante discussão nas instâncias da ação pedagógica, por representar maior possibilidade de inserção social dos alunos nas práticas sociodiscursivas.

Nesse contexto, é consenso na literatura vigente que o ensino da Língua Portuguesa deve observar a relação entre prática social e prática discursiva. Recorremos a Matêncio (2001, p. 5) para a caracterização do ensino nessa perspectiva.

Para que se tenha a noção do que é a língua materna, deve-se ter em mente não apenas a variação encontrada nas práticas e atividades discursivas dos diversos grupos sociais como também o fato de a materialidade textual ser indicativa dos diferentes modos de apropriação da realidade, que atualizados nas formas de interação desse grupo, pela internalização de recursos linguísticos e mobilização de estratégias igualmente linguísticas, produzem a tessitura de seus textos. É nesse sentido, pois, que se pode dizer que uma língua nacional se constitui pelos usos linguísticos que constituem uma realidade e se materializa pelos usos linguísticos que constituem os textos e os discursos produzidos em diferentes instituições.

Desse ponto de vista, ensinar a Língua Materna é ensinar os diferentes modos de interação verbal produzidos nos diversos ambientes discursivos e suas características linguístico-interacionais. Dito de outro modo, significa assumir o gênero como o objeto global do ensino.

Em defesa desse pensamento, muitos argumentos são apresentados, entre eles está o fato de o gênero poder ser assumido como o lugar das correlações, uma vez que possibilita a discussão de vários aspectos como a multimodalidade do discurso (DIONÍSIO, 2006), a intertextualidade, a competência leitora e a competência metagenérica (KOCH e ELIAS 2009), aspectos que favorecem as práticas de letramento. Soma-se a essas, a defesa apresentada por Antunes (2009); Dolz *et al* (2010); Dionísio, Machado e Bezerra (2010); Nascimento (2009) etc.

Também, do ponto de vista legal, os discursos pedagógicos defendem o ensino da Língua Materna pautado no texto/gênero. Entretanto a prática de linguagem na sala de aula, como objeto de ensino, tem sido um desafio para toda a comunidade escolar, uma vez que não

depende unicamente da vontade do professor, antes precisa materializar-se em política educacional transposta como proposta de ensino, na proposta escolar local, capaz de autorizar o fazer linguístico na sala e ao mesmo tempo fornecer as condições para que o agir pela linguagem seja uma prática cotidiana do ensino (MARTINS, 2012)

Sabemos que a ação do professor nessa direção exige além da mudança de concepção de língua e da necessidade de considerar a linguagem como objeto de estudo, um papel mais interativo do professor diante do ensino-aprendizagem da língua, ação que tem se tornado grande desafio aos professores. Pois desenvolver atividades de linguagem na sala de aula significa pensar um ensino pela via da interação dos sujeitos com essa prática, fato que resulta em alteração do fazer linguístico em duas dimensões ligadas ao objeto de ensino e a ação didática produzida para a obtenção dos objetivos de ensino. Isso demanda também uma política pedagógico-administrativa escolar que viabilize uma configuração mais interativa da relação ensino-aprendizagem.

No que tange à formação, temos percebido que a oferta de cursos de licenciatura em Letras em vários municípios, que tem feito a UERR, associado à oferta de outras instituições de ensino superior do Estado ainda não refletiu resultados expressivos esperados na qualidade do ensino.

Assim, entender quais fatores e ou aspectos estão interferindo no resultado qualitativo da aprendizagem escolar dos roraimenses é imprescindível para que o Estado possa direcionar ações e políticas públicas que ajudem a superar os seguintes problemas:

1. Falta de atendimento das expectativas de qualidade desenhadas pelo sistema nacional de educação, pelos gestores, professores e pais de alunos;
2. Dificuldades dos professores na promoção de práticas pedagógica que resultem na elevação dos níveis de habilidades de leitura e de escrita dos alunos em conformidade com o nível de ensino em que se encontram.
3. Dificuldade na inclusão dos avanços dos estudos da linguagem no ensino da Língua Portuguesa;
4. Falta de promoção de formação continuada em atendimento às necessidades reais do professor de Língua Portuguesa..

Entretanto, não há em Roraima diagnósticos que possa apontar, de forma científica, os fatores que dificultam a promoção da qualidade do ensino e assim possa subsidiar políticas e ações voltadas à redução dos problemas diagnosticados. Em face dessa ausência, a Coordenação de Linguagens e Artes e a Coordenação de Letras recorrem aos professores da área para que, em trabalho coletivo, possam criar um banco de dados sobre os vários

contextos do ensino, de modo a produzir um diagnóstico do ensino da Língua Portuguesa em Roraima.

Tal iniciativa responde ao cumprimento do papel social da UEER, por meio da Coordenação de Linguagens e do Curso de Letras, de um fazer acadêmico comprometido com a articulação entre o ensino superior e a educação básica. Insere-se nas atividades promovidas pelo Grupo de Pesquisa “Linguagem, Cultura e Ensino de Língua e Literatura”, linha “*Linguagem e ensino de línguas*”, da Coordenação de Linguagens e do Curso de Letras da UERR, visando à construção de subsídios científicos para a implementação de políticas públicas para o ensino da Língua Portuguesa no Estado de Roraima.

O presente projeto apoia-se, no que tange à identificação de questões relativas ao ensino da Língua Portuguesa merecedoras de estudo científico, em estudos realizados por Martins (2012), e em indicadores evidenciados no convívio com professores da rede pública de ensino e por alunos estagiários do Curso de Letras da UERR.

Objetivos e Metas

Objetivo Geral

Em face da problemática que caracterizamos, propomos desenvolver estudo sobre a realidade do ensino da Língua Portuguesa de modo a identificar os fatores que interferem na promoção da qualidade do ensino, com a finalidade de subsidiar a implementação de ações que visem à superação dos problemas detectados.

Objetivos Específicos

Para o alcance deste estudo, propomos os objetivos específicos, a seguir:

- a. Coletar dados sobre o ensino da língua portuguesa por meio de questionários e entrevistas com professores e gestores visando a constituição de um banco de dados sobre as condições do ensino da Língua Portuguesa em Roraima
- b. Identificar, por meio de pesquisa de campo e de análise documental, o (s) objeto o (s) do ensino da Língua Portuguesa, assumidos pela política escolar e pelos professores da rede estadual de ensino e o tratamento didático na sala de aula.
- c. Discutir os fatores que dificultam a promoção da qualidade do ensino;
- d. Realizar estudo das condições pedagógicas para uma atuação docente que se encaminhe para a superação dos problemas apresentados.

Deste modo, temos as seguintes metas:

- a. Formatação dos instrumentos de coleta de dados;

- b. Coleta de dados em todos os municípios do Estado;
- c. Análise dos dados: elaboração de gráficos, transcrição de aulas; trabalhos produzidos pelos professores; diários de reflexão sobre o trabalho do grupo.
- d. Realização de uma reunião mensal com elaboração de atas ;
- e. Socialização dos dados da pesquisa com a comunidade docente da área e com os responsáveis pelo ensino, nas diversas instâncias.
- f. Curso de Especialização.

Métodos e Procedimentos

Descrição e sequência metodológica

a) Elaboração dos instrumentos de coleta de dados. Esta fase destina-se ao estudo da proposta e da elaboração dos instrumentos de coleta de dados (questionário e entrevista) a serem aplicados em todos os municípios de Roraima. Os instrumentos serão elaborados a partir de indicadores nacionais, indicadores teóricos e principalmente das necessidades vivenciadas pelos professores da área. Tem a finalidade de representar a realidade objetiva com os verdadeiros problemas que envolvem a complexidade do ensino. Para o tratamento de temas e questões em profundidade, utilizaremos a metodologia de grupo focal (BARBOUR,2009). Para este momento, pode-se contar com a parceria com o CEFORR, considerando que há nessa instituição pessoa responsável pela formação de grupos de estudo, em cada área de ensino.

b) Coleta de dados em todos os municípios do Estado. Realização da coleta de dados sobre a realidade do ensino estadual, em todos os municípios, sob a coordenação do professor responsável pela pesquisa no município. A atividade será realizada pelos seguintes sujeitos:

1. Acedêmica bolsista do projeto
2. Alunos do Curso de Letras de todos os municípios onde o curso é ofertado, selecionados para atividade de iniciação científica voluntária;
3. Alunos de um Curso de Especialização (que está sendo formatado);
4. Professores da rede pública de ensino, por meio de uma parceria com o Centro de Formação de Professores de Roraima, CEFORR. Esses professores podem participar como informantes da pesquisa ou integrantes do projeto, caso assim desejem. A articulação dessa parceira será feita por meio de dois membros deste projeto, ambas professoras de Língua Portuguesa, e que respondem pela Diretoria e pela Coordenação Pedagógica, na área de Língua Portuguesa, do CEFORR.

c) Análise dos dados. A análise dos dados seguirá a orientação de métodos quantitativos e qualitativos das pesquisas em ciências humanas, dentre elas a utilização de métodos estatísticos, analíticos e interacionais. Para este último, pode-se utilizar a análise de conteúdo (FLICK,2009), ou ainda a microetnografia (ERICKSON, 2004).

A análise será feita pelos professores integrantes do projeto e pelos alunos do Curso de Especialização, quando referir-se ao tema escolhido para o trabalho de conclusão do curso.

d) Elaboração do Relatório final. Apresentação dos dados e dos fatores que dificultam a promoção da qualidade do ensino.

e) Socialização da pesquisa. Seminário para apresentação dos dados da pesquisa. Responde à fase de divulgação dos dados da pesquisa às instâncias educacionais e a toda a sociedade roraimense. Essa fase é imprescindível para que se possa discutir os entraves do ensino e fazer sugestão para o tratamento das questões levantadas.

f) Curso de Especialização. Curso de especialização que aborde o tratamento dos problemas de formação identificados. Essa fase deve assumir a característica de formação tutorial para abranger o maior número de professores e municípios pesquisados. O curso terá um formato que permitirá ao aluno-professor realizar curso de capacitação no seu município, como parte dos créditos das disciplinas ofertadas na pós-graduação.

4. Resultados e/ou produtos esperados

a. O projeto terá como produtos a constituição de um banco de dados digital sobre o ensino da Língua Portuguesa, que poderá servir como instrumento de consulta pública, uma vez que ficará registrado no sítio da UERR, visando à promoção de ações voltadas à superação dos problemas detectados.

b. Terá também a produção de um relatório da pesquisa, além de produções científicas a serem realizadas pelos professores pesquisadores e pelos alunos do Curso de Especialização, como trabalho de conclusão de curso.

5. Recursos e equipamentos disponíveis

c. O projeto utilizará materiais de consumo e permanentes da UERR, além dos recursos a serem incluídos no projeto de Especialização, posteriormente.

6. Riscos e Dificuldades

Não há riscos previstos na execução do projeto. As dificuldades que poderão ocorrer são de natureza da pesquisa acadêmica, podendo ser superadas sem prejuízo das ações previstas.

7. Orçamento e cronograma físico-financeiro

01 aluno bolsista durante a vigência do projeto, que será de 18 meses.

8. Referências bibliográficas

ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

_____. *Análise de textos: fundamentos e prática*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. (Coleção Estratégias de Ensino; 21)

_____. *Língua, texto e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. (Coleção Estratégias de Ensino; 10)

BARBOUR, Rosaline. *Grupos focais*. (Trad. Marcelo Figueiredo Duarte) Porto Alegre: Artmed, 2009 (Coleção pesquisa qualitativa)

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental*. Língua Portuguesa. Secretaria de Educação Básica, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2001.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino Médio*. Língua Portuguesa. Secretaria de Educação Básica, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009.

BRASIL. *Matriz do ENEM*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Disponível em www.inep.org.br Acesso em 18 novembro de 2011.

BRONCKART, Jean Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.

COROA, Maria Luiza. *Linguística, discurso e ensino*. Revista do GELNE, v.4, n. 1/2010. Disponível em http://www.gelne.ufc.br/revista_ano4_no1_sum.htm. Acesso em 12 de setembro de 2011.

DENZIN, Norman K. LINCOLN, Yvonna et al. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2ª Ed. Trad. Sandra Regina Nertz. Porto Alegre: Artmed, 2006. (Coleção Métodos de pesquisa).

DIONÍSIO, Ângela P. MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, M. Auxiliadora (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

DOLZ, Joaquim, SCHNEUELY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. 2 ed. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2010.

ERICKSON, Frederik. O que faz a etnografia da escola etnográfica. In *Etnografia na Educação*. Trad. Carmem Lúcia Guimarães de Matos, 2004.

FLICH, Uwe. *Desenho da pesquisa qualitativa* (Trad. Roberto Cataldo Costa) Porto Alegre: Artmed, 2009 (Coleção pesquisa qualitativa)

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça e Elias, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo, contexto, 2009.

_____. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo, contexto, 2009.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meireles. *Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2001. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade)

_____. 2006. *Práticas discursivas, gêneros do discurso e textualização*. In Estudos Linguísticos XXXV, p. 138-145, p. 138 / 145.

MARTINS, Luzineth Rodrigues. *O processo interacional nas aulas de língua materna: a mediação e a competência discursiva*. Tese (Doutorado em fase de conclusão) – Universidade de Brasília, Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernácula, 2012.

NASCIMENTO, Elvira Lopes. *Gêneros da atividade, gêneros textuais: repensando a interação na sala de aula*. In NASCIMENTO, Elvira Lopes (Org). *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. São Carlos: Editora Claraluz, 2009.

Dados do Projeto

Área do conhecimento de acordo com o CNPq:

Vigência do projeto: 18 meses

Data de início: junho de 2012

Data de término: Dezembro de 2013

Equipe (nome completo sem abreviatura)

Docente(s):

Integrante	Titulação	Curso	Função no projeto/Carga Horária
Antônio Hilário da Silva Filho	Mestrando	Letras	Membro
Carmem Véra Nunes Spotti (UERR/CEFRR)	Mestre	Letras	Membro
Chislene Moreira	Mestre	Letras	Membro
Cristiane Dália de Araújo	Mestre	Letras	Membro
Jairzinho Rabelo	Mestrando	Letras	Membro
Maria Lucimar Sales Gomes	Especialista	Letras	Membro
Maria do Socorro Melo Araújo	Mestranda	Letras	Membro
Nildete Silva de Melo	Doutora	Letras	Membro

Discente(s):

Integrante	Curso/semestre	Matrícula	Função no projeto
Eduany da Luz Siqueira	Letras -6º semestre	7607	Membro

Instituição (ões) parceira(s)

Instituição	Função no projeto
Genilza Silva Cunha- Coordenadora de Letras do CEFORR	Membro
Simone Rodrigues Batista Mendes- Diretora do CEFORR	Membro
Catia Maria dos Santos Costa – professora da SECD	Membro

Perfil do Projeto

Projeto aprovado por alguma agência de fomento?

NÃO (X) SIM () Em caso positivo, qual?

Nº parecer favorável:..... Vigência:.....

** Em caso positivo, não esqueça de anexar cópia do parecer junto a este projeto..*

Comitê de Ética para Pesquisa em Seres Humanos (CEPSH)

NÃO (X) SIM ()

Em caso positivo, Nº parecer favorável:.....

Vigência:.....

Comissão de Ética para o Uso de Animais (CEUA)

NÃO (X) SIM () Em caso positivo,

Nº parecer favorável:..... Vigência:.....

Certificado de Qualidade em Biossegurança (organismos geneticamente modificados)

NÃO (X) SIM ()

Em caso positivo, Nº parecer favorável:..... Data da Publicação:.....

Licença do Conselho Nacional de Energia Nuclear (experimentos com radioatividade)

NÃO (X) SIM () Em caso positivo,

NºLicença:..... Vigência:.....

PLANO DE ATIVIDADES E CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO

Nome do (a) Pesquisador(a): Luzineth Rodrigues Martins

Descrição das Atividades

Cronograma de Atividades

Período: mês de ano a mês de ano

Atividades	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez	Jan	Fev	Març	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez	
Formatação dos instrumentos de coleta de dados	x	X	x	x	x	x	X	X	x											
Reuniões mensais	x	X	x	x	x	x	X	X	x	X	x	x	x	x	X	x	x	x	x	x
Coleta de dados em todos os municípios								X	x	X	x	x	x	x						
Análise dos dados								X	x	X	x	x	x	x						
Formação do banco de dados em meio digital												x	x	x						
Produção científica													x	x	X	x	x	x	x	x
Relatório final													x	x	X	x	x	x		
Realização de seminário Final do Projeto																				x

Assinatura do(a) Pesquisador(a)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
COORDENAÇÃO DE LINGUAGENS E ARTES
CURSO DE LETRAS

PROJETO PRÁTICAS E CONTEXTO DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA EM RORAIMA

Caro (a) professor (a), o questionário a que você irá responder tem o objetivo de coletar dados sobre o ensino da Língua Portuguesa em todo o estado de Roraima, visando à identificação de indicadores para a implementação de políticas públicas para o ensino. Portanto sua colaboração é fundamental para conhecer as áreas de prioridades no ensino dessa disciplina.

A). Dados gerais do professor

Escola: _____ **Série:** _____

I. Idade:

1. () De 20 a 30 anos
2. () de 31 a 40 anos
3. () de 41 a 50 anos
4. () de 51 a 60 anos
5. () mais de 61

II. Formação:

1. () Ensino Médio
2. () Ensino Superior – Licenciatura em Letras
3. () Ensino superior – outras licenciaturas
4. () Ensino superior – Bacharelado
5. () Pós-graduação

III. Qual o tempo de conclusão ou atuação nas seguintes ações?

Marque **1.** Até 3 anos **2.** de 3 anos e um dia a 10 anos **3.** de 01 ano e um dia a 15 anos **4.** de 15 anos e um dia a 20 anos **5.** mais 20 anos em diante

Ações	1	2	3	4	5
a) Tempo de experiência como professor					
b) Tempo de experiência no ensino da Língua Portuguesa					
c) Tempo de atuação no Ensino Fundamental					

d) Tempo de atuação no Ensino Médio					
e) Tempo em que concluiu a graduação					

IV. Tipo de vínculo empregatício.

a. () É professor da rede pública de ensino; **b.** () É professor da rede privada de ensino **c.** () É professor das redes pública e privada **d.** () É professor da rede pública de ensino e exerce outra profissão; **e.** () É professor da educação básica e do ensino superior

B). Questões pedagógicas

V. Indique a frequência com que você tem realizado as seguintes atividades em sala de aula:

1. Sempre (diariamente) **2.** Frequentemente (semanalmente) **3.** Às vezes (mensalmente) **4.** Raramente (bimestralmente) **5.** Nunca

Atividades	1	2	3	4	5
a) Copiar textos extensos do livro didático no quadro.					
b) Discutir/debater textos de jornais e revistas.					
c) Fazer exercícios sobre gramática relacionados com textos de jornais ou revistas.					
d) Elaborar atividades de gramática para trabalhar o uso de regras gramaticais.					
e) Fazer leitura, discussão e escrita de textos relacionados com o desenvolvimento de projeto temático.					
f) Fazer a leitura e discussão de diversos gêneros textuais.					
g) Utilizar os diversos gêneros para exercitar aspectos da gramática.					
h) Discutir um texto, explorando as diferenças entre fatos e opiniões.					
i) Indica a leitura para seus alunos.					
j) Solicita a produção textual para seus alunos.					

VI. Que tipo de procedimentos avaliativos você realiza com seus alunos?

1. Sempre 2. Frequentemente 3. Às vezes 4. Raramente 5. Nunca

Atividades	1	2	3	4	5
a) Exercícios					
b) Prova Escrita					
c) Textos					
d) Prova Oral					
e) Outros					

VII. Indique o procedimento e a frequência que adota quando uma avaliação mostra alguma dificuldade de aprendizagem dos alunos.

1. Sempre 2. Frequentemente 3. Às vezes 4. Raramente 5. Nunca

Atividades	1	2	3	4	5
a) Apresenta a resolução das questões ou tarefas, enfatizando os pontos menos compreendidos.					
b) Toma a iniciativa para que os alunos possam aprender a matéria com atividade fora do horário de aula.					
c) Muda o planejamento das aulas, de modo a viabilizar aprendizagem de conceitos relevantes que não foram aprendidos pelos alunos.					
d) Entrega a avaliação e não discute os resultados com os alunos.					
e) Outro. Qual?					

VIII. Indique a frequência com que os professores de Língua Portuguesa se reuniram para um planejamento coletivo na sua escola.

1. () Sempre (Mensalmente) 2. () Frequentemente (Bimestralmente) 3. () Às vezes (Semestralmente) 4. () Raramente (Anualmente) 5. () Nunca

IX. Indique como foi desenvolvido o projeto pedagógico desta escola.

1. () Elaborado pelo equipe gestora.
2. () Elaborado pelos professores e encaminhados aos gestores.
3. () Elaborado pelo (a) diretor(a), apresentado aos professores e discutido coletivamente.
4. () Não foi elaborado
5. () Elaborado de outra maneira. Qual _____

X. Informe a sua avaliação sobre relacionamento pedagógico na sua escola.

1. Sempre 2. Frequentemente 3. Às vezes 4. Raramente 5. Nunca

	1	2	3	4	5
a) O Coordenador consegue que os professores se comprometam com o ensino e a aprendizagem da escola.					
b) O Coordenador orienta os professores a seguirem o referencial curricular adotado pela escola.					
c) O Coordenador promove discussões coletivas sobre o ensino aprendizagem da escola.					
d) Coordenador motiva os professores a realizarem projetos coletivos na escola.					
e) O Coordenador orienta os professores à continuidade do conteúdo de ensino e aprendizagem escolar.					
f) O Coordenador estimula a troca de ideias entre os professores.					
g) Os professores de Língua Portuguesa se reuniram para um planejamento coletivo na sua escola.					

XI. Quais dos recursos pedagógicos abaixo você utiliza para dar suas aulas.

Recursos pedagógicos	Sim, uso.	Não uso porque a escola não tem.	A escola tem, mas não uso porque não acho necessário.	Não uso porque não sei usar.	A escola tem, mas não dispõe.
a) Acesso à internet para uso dos alunos.	()	()	()	()	()
a) Computadores para uso dos alunos.	()	()	()	()	()

b) Vídeos educativos.	()	()	()	()	()
d) Jornais e revistas informativas.	()	()	()	()	()
e) Livros de consultas para os professores.	()	()	()	()	()
f) Livros de leituras.	()	()	()	()	()
g) Livros didáticos.	()	()	()	()	()
h) Máquina copiadora.	()	()	()	()	()
i) Programas educativos.	()	()	()	()	()
j) Retroprojektor ou datashow.	()	()	()	()	()

XII. Numere por ordem de frequência as atividades que realiza em sala de aula.

1. Sempre 2. Frequentemente 3. Às vezes 4. Raramente 5. Nunca

	1	2	3	4	5
a) Produção textual.					
b) Oralidade.					
c) Gramática.					
d) Leitura.					
e) Conto.					
f) Poesia.					
g) Crônica.					
h) Biografia.					
i) Narrativa.					
j) Charge.					
k) Relato.					
l) Notícia.					
m) Reportagem.					
n) Texto de opinião.					
o) Carta ao leitor.					
p) Artigo de opinião.					
q) Resenha.					

r) Resumo.					
s) Fichamento.					

XIII. Numere classifique por frequência as maiores dificuldades dos alunos na produção textual.

1. Sempre 2. Frequentemente 3. Às vezes 4. Raramente 5. Nunca

	1	2	3	4	5
a) Usar a norma padrão da língua					
b) Selecionar o léxico (palavra) adequado ao tema					
c) Fazer o plano de redação do texto					
d) Desenvolver o tema do texto.					
e) Organizar as informações nos parágrafos.					
f) Não conhecer as normas de produção do gênero solicitado					
g) Ter dificuldade na leitura dos teóricos					
h) Não possuir hábito de leitura e produção de texto					
i) Outras. Quais?					

XIV. Qual o livro didático de Língua Portuguesa você utiliza em sala de aula?

	1	2	3	4	5
a) O livro está condizente com a norma proposta pela escola?					
b) Apresenta proposta diversificada de atividades?					

c) Trabalha com temas atuais?					
d) Atende aos fundamentos do ensino da língua (diversidade linguística, gêneros textuais, etc)?					
e) Apresenta proposta de trabalho interdisciplinar?					
f) Outros. Quais?					

XV. Indique a frequência de utilização do livro e o manual do professor.

- 1.** Sempre (quatro a cinco vezes por semana) **2.** Frequentemente (Três a duas vezes por semana) **3.** Às vezes (Duas vezes por semana) **4.** Raramente (uma vez por semana) **5.** Nunca

Atividades	1	2	3	4	5
a) Frequência de utilização o Livro de Língua portuguesa					
b) Utilização do manual do professor					

XVI. Marque as questões de acordo com as alternativas propostas pelas colunas.

1. Fundamental 2. Muito importante 3. Pouco Importante 4. Sem importância

	1	2	3	4
a) Não ser volumoso.				
b) Conter boxes ou textos de apoio.				
c) Conter resumo e esquemas				
d) Muitas imagens (fotos, ilustrações)				
e) Muitos exercícios conceituais				
f) Textos atrativos				
g) Propor debates e trabalhos em grupo				
h) Possuir orientações relevantes aos professores				

i) Apresentar aulas estruturadas para o professor.				
--	--	--	--	--

j) Possuir atividades contextualizadas.				
k) Apresentar conteúdo gramatical com exercícios				
l) Trabalhar na perspectiva interdisciplinar.				
m) Possuir manual do professor.				
n) Conter gabarito e resolução dos exercícios.				
o) Apresentar conteúdo e multimídia digital.				
p) Conter obras artísticas.				
q) Apresentar sugestões de links.				
r) Possuir textos com temáticas variadas.				
s) Fazer sugestões de leitura para os alunos e professores.				
t) Trabalhar com situações do cotidiano.				
u) Utilizar matérias de jornal e revistas.				
v) Utilizar charges e tirinhas.				
x) Estabelecer relações com o meio ambiente.				
z) Apresentar diversos gêneros textuais.				
w) Propor análise linguística numa visão discursiva.				
y) Apresentar conteúdo gramatical com exercícios estruturais.				

XVII. Classifique a usualidade do livro de língua portuguesa de acordo com a frequência

1. Sempre (quatro a cinco vezes por semana) 2. Frequentemente (três a duas vezes por semana) 3. Às vezes (uma vez por semana) 4. Raramente (menos de 3 vezes por mês) 5. Nunca

	1	2	3	4	5
a) Passar tarefa de casa					
b) Fazer exercícios em aula					
c) Fazer outras atividades, além de exercícios, como debates, atividades em grupo ou pesquisas					
d) Seguir sequencia do conteúdo					
e) Passar leitura aos alunos					

C)- Questões sobre a profissionalização

XVIII. De que modo ocorre o planejamento coletivo na escola?

1. () Pela discussão do que é proposto no Projeto Político Pedagógico da Escola e exigido pela coordenação pedagógica.
2. () Pela discussão do que é proposto no Livro Didático.
3. () Pela discussão do que é proposto pelos professores da escola.
4. () Pela discussão do que é exigido na etapa posterior do ensino.
5. () Não ocorre discussão coletiva.

XIX. Como foi a sua participação na construção do referencial para o ensino da Língua Portuguesa na sua escola?

1. () Participação total
2. () Participação parcial
3. () Participação rara.
4. () Não houve participação
5. () Não houve essa construção.

XX. Indique a atividade de formação continuada na área de Língua Portuguesa que você participou nos últimos três (03) anos

1. () Curso de capacitação 2. () Projeto interdisciplinar 3. () Seminário/Congresso 4. () Oficina 5. () Outro. Qual? _____

XXI. Selecione a atividade mais relevante que você participou, do ponto de vista profissional, nos últimos dois anos.

1. () Curso de capacitação 2. () Projeto interdisciplinar 3. () Seminário
4. () Oficina 5. () Outro. Qual? _____

XXII. Indique por ordem de importância suas considerações sobre a leitura na sua atividade profissional.

1. () Fonte de conhecimento para a vida.
2. () Fonte de conhecimento e atualização profissional.
3. () Uma atividade interessante.
4. () Uma atividade prazerosa.
5. () Prática obrigatória.

XXIII. Que tipo de produções você realizou no último ano?

1. Sempre (mensalmente) 2. Frequentemente (bimestralmente) 3. Às vezes (semestralmente)
4. Raramente (anualmente) 5. Nunca

	1	2	3	4	5
Artigo de Opinião (para jornais)					
Artigo Científico					
Projeto Pedagógico					
Trabalhos para fins de especialização de carreira.					

XXIV. Que tipo de leitura você realizou no último ano e com que frequência?

1. Sempre (mensalmente) 2. Frequentemente (bimestralmente) 3. Às vezes (semestralmente)
4. Raramente (anualmente) 5. Nunca

	1	2	3	4	5
Artigo de Opinião					
Artigo Científico					
Projeto Pedagógico					
Textos Didáticos					
Textos Paradidáticos					
Revistas do Professor					
Livros					

XXV. Numere por ordem de importância o que você considera fundamental para a melhoria do ensino-aprendizagem.

- a) () Dedicção integral do professor com remuneração adequada
- b) () Maior comprometimento dos gestores
- c) () Mais recursos pedagógicos
- d) () Melhor definição da política educacional
- e) () Mais comprometimento dos professores

XXVI. Que tipo de experiência de ensino positiva você já realizou e que mereceria ser socializada?



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
COORDENAÇÃO DE LINGUAGENS E ARTES
CURSO DE LETRAS**

**PROJETO PRÁTICAS E CONTEXTO DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA EM
RORAIMA**

Caro (a) gestor (a), o questionário a que você irá responder tem o objetivo de coletar de dados sobre o ensino da Língua Portuguesa em todo o estado de Roraima, visando à identificação de indicadores para a implementação de políticas públicas para o ensino. Portanto sua colaboração é fundamental para conhecer as áreas de prioridades no ensino dessa disciplina.

A - Dados Gerais

I. Formação:

1. () Ensino Superior - Licenciatura em Letras
2. () Ensino Superior - outras licenciaturas. Qual? _____
3. () Ensino Superior - bacharelado
4. () Pós-graduação

II. Tempo de trabalho de docência

1. () até 2 anos
2. () de 2 a 6 anos
3. () de 6 a 10 anos
4. () de 10 a 14 anos
5. () mais de 14 anos

III. Tempo de experiência na função da escola

1. () até 2 anos
2. () de 2 a 6 anos
3. () de 6 a 10 anos
4. () de 10 a 14 anos
5. () mais de 14 anos

B - Questões sobre a gestão pedagógica

IV. Com que referencial para o ensino de Língua Portuguesa a escola trabalha?

1. () PCNs;
2. () PPP;
3. () Relação de conteúdos apresentada pela SECD;
4. () Livro didático;
5. () Segue uma proposta do professor .

V. Qual a frequência que disponibiliza materiais escolares para trabalhar com a Língua Portuguesa em sala de aula?

1. Sempre 2. Frequentemente 3. Às vezes 4. Raramente 5. Nunca

	1	2	3	4	5
a) Materiais					
b) Livro Didático.					
c) Livro Paradidático.					
d) Revistas, Jornais e outros.					
e) Programas da TV Escola.					
f) Computadores para uso dos alunos.					
g) Vídeos/ Documentários.					

VI. Como foi desenvolvido o projeto político pedagógico desta escola?

1. () Ainda não foi elaborado o PPP desta escola;
2. () Pela aplicação de modelo fornecido pela Secretaria de Educação;
3. () Por uma proposta da gestão de escola;
4. () Por uma proposta da escola, construída coletivamente;
5. () Não sei como foi desenvolvida.

VII. Que tipo de atividade coletiva a escola realiza?

- 1.Sempre (mensalmente) 2.Frequentemente (Bimestralmente) 3.Às vezes (Semestralmente) 4.Raramente (Anualmente) 5. Nunca

	1	2	3	4	5
a) Atividades					
b) Reuniões Pedagógicas					
c) Reuniões Administrativas					
d) Encontros de planejamento					
e) Feiras					
f) Grupos de Estudo					

VIII. Como você apoia as ações do professor desenvolvidas na escola?



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA
ORDENAÇÃO DE LINGUAGENS E ARTES
CURSO DE LETRAS**

**PROJETO PRÁTICAS E CONTEXTO DO ENSINO DA LÍNGUA
PORTUGUESA EM RORAIMA**

GUIA DE OBSERVAÇÃO DA SALA DE AULA

- 1) Procedimentos metodológicos utilizados pelo professor durante a aula
 - Cumprimenta os alunos e dá início as aulas
 - Apresenta o assunto da aula
 - Expõe o conteúdo da aula
 - Envolve os alunos no tema da aula solicitando a participação deles na interação com a aula
 - Encaminha e orienta a atividade
 - Corrige a atividade apresentando a resposta correta
 - Solicita aos alunos que respondam as questões e as discute coletivamente

- 2) Relação de afetividade da turma
 - Tratam-se mutuamente com respeito
 - O professor mantém uma relação hierárquica e centralizada nele
 - Não evidencia a relação hierárquica deixando os alunos livres para agirem

- 3) Material didático utilizado pelos professores
 - É retirado do livro didático utilizado pela escola
 - É retirado de outro livro didático
 - É retirado de jornais e revista e didatizado pelo professor
 - É retirado de livros paradidáticos
 - Outros. Quais?-----

- 4) Atividades promovidas pelos professores
 - Cópia de textos extensos do livro didático no de quadro
 - Discussão/debate de textos de jornais e revistas
 - Exercícios sobre gramática relacionados com textos de jornais ou revistas
 - Atividades de gramática para trabalhar o uso de regras gramaticais

- Leitura, discussão e escrita de textos relacionados com o desenvolvimento de projeto temático.
- Leitura e discussão de diversos gêneros textuais.
- Exercício de gramática retirado do texto trabalhado
- Discussão de texto, explorando as diferenças entre fatos e opiniões.
- Outros. Quais? _____



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
COORDENAÇÃO DE LINGUAGENS E ARTES
CURSO DE LETRAS**

**PROJETO PRÁTICAS E CONTEXTO DO ENSINO DA LÍNGUA
PORTUGUESA EM RORAIMA**

GUIA DE OBSERVAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO

1. Qual é a perspectiva teórica no estudo na linguagem?
2. Quais os gêneros trabalhados no livro?
3. Como estão distribuídas as práticas de:
 - a) Escrita
 - b) Leitura
 - c) Oralidade
4. Qual a perspectiva de trabalho com o texto?
5. Qual a abordagem da gramática presente no livro?
6. A orientação metodológica tem como foco a promoção da competência discursiva do aluno?
7. O tratado da variação linguística está presente no livro?
8. Qual é o procedimento metodológico para a orientação de produção textual?
9. Quais os tipos de variação linguística são abordados no livro?
10. O livro apresenta uma proposta diversificada de atividade?
11. O livro atende os fundamentos do ensino da Língua Portuguesa?
12. O livro trabalha temas atuais?
13. O livro apresenta proposta interdisciplinar?