

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS –
PROFLETRAS

Flavia Chaplin de Souza

**REFLEXÃO SOBRE OS USOS DA LÍNGUA NA PRODUÇÃO
TEXTUAL ESCRITA: A ANÁLISE LINGUÍSTICA NAS AULAS
DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Florianópolis, 2016.

FLAVIA CHAPLIN DE SOUZA

**REFLEXÃO SOBRE OS USOS DA LÍNGUA NA PRODUÇÃO
TEXTUAL ESCRITA: A ANÁLISE LINGUÍSTICA NAS AULAS
DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Acosta Pereira.

Florianópolis, 2016.

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Souza, Flavia Chaplin de

Reflexão sobre os usos da língua na produção textual
escrita : a análise linguística nas aulas de Língua
Portuguesa / Flavia Chaplin de Souza ; orientador, Prof.
Dr. Rodrigo Acosta Pereira - Florianópolis, SC, 2016.
129 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós
Graduação em Letras.

Inclui referências

1. Letras. 2. Prática de Análise Linguística. 3.
Dialogismo. 4. Proposta didático-pedagógica. 5. Ensino
Fundamental. I. Pereira, Prof. Dr. Rodrigo Acosta . II.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós
Graduação em Letras. III. Título.

Ao meu filho, Felipe, razão pela qual
sigo em frente.

AGRADECIMENTOS

Ao meu filho, Felipe, que com apenas 8 aninhos, se conformou com a minha ausência, pois mesmo estando junto, nunca estive tão distante. Não raras vezes me indagou sobre o porquê desse curso e quantas páginas ainda faltavam para acabar a dissertação. Sempre faltavam muitas! Ficava desapontado. Mas com amor e uma habilidade ímpar, sempre dava um jeitinho de me trazer de volta à realidade, quando estava completamente imersa nas leituras. Era como se dissesse: “Ei, mãe, estou aqui!”. Verdade, sempre esteve, que maravilha! Obrigado pela companhia, meu filho, és meu orgulho. Eu também estarei sempre ao teu lado. Te amo infinitamente!

Ao meu esposo, Mauricio, pelo otimismo e incentivo. Sempre acreditou no meu potencial. Saiba que a recíproca é verdadeira! Obrigado por estar ao meu lado também nessa fase tão exaustiva, de nervos à flor da pele. Amo-te!

A toda minha família. Sobretudo, mãe, tia Gamana, dinda, vó Adelaide, vô Antônio (*in memoriam*), Babo, tio Maneca, Gabriel, muito obrigado, pelo apoio constante. Mesmo estando fisicamente tão longe, vocês estiveram sempre presentes, me confortando, confiantes de que tudo daria certo.

Ao quarteto fantástico, amigos que o mestrado me trouxe. Em especial à Cinara, pela cumplicidade e ao Luiz, pelo apoio. Queridos, vocês suavizaram essa jornada com as conversas, os cafés, os almoços, as risadas, enfim, a parceria sincera. Que bom que nos encontramos!

Ao meu orientador, professor Rodrigo, profissional admirável, dedicado, responsável, generoso. Além de orientar, também soube aconselhar e ouvir. Não desistiu do nosso trabalho, não me permitiu cogitar em desistir. Incentivou, caminhou ao meu lado, exigiu com sensatez. Não é por acaso, que o texto está escrito em primeira pessoa do plural; esse trabalho é nosso. Professor, parabéns pela competência, mas, principalmente, pela postura ética e humana, és merecedor de todo sucesso. Obrigado!

À Banca do Exame de Qualificação, Prof^ª. Rosangela Pedralli e Prof^ª. Fernanda Müller, pela leitura atenta, pelas contribuições e encaminhamentos, vocês foram especialmente importantes na minha formação.

Ao Ruan, pelas dicas e pela ajuda na formatação, mesmo estando atribulado com sua própria pesquisa. Valeu!

À Alessandra, que acompanhou meu esgotamento durante o curso, sempre apontando o lado positivo dessa etapa.

Às minhas colegas de escola, Regiane, Michelle, Gisella, Rita e Maura, pela perseverança. O país precisa de mais profissionais verdadeiramente comprometidos com a educação como vocês, professoras guerreiras. Estaremos sempre juntas na luta!

Às amigas, Cris e Cláudia, por entenderem a minha ausência nesse período. Laços fortes de amizade como os nossos permanecem firmes independentemente da distância.

A todos que contribuíram direta ou indiretamente para a conclusão desse trabalho.

RESUMO

As diversas pesquisas em Linguística Aplicada têm, dentre outras questões, procurado endereçar-se às discussões em torno da ressignificação das práticas de ensino e de aprendizagem na esfera escolar. No Brasil, em especial, após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), estudos consociados à perspectiva enunciativo-discursiva têm se colocado como um dos vários caminhos dessa ressignificação. O presente trabalho, sob essa perspectiva, visa refletir acerca da prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa na escola de Educação Básica e, a partir de uma postura teórico-metodológica, apresentar uma proposta didático-pedagógica, pensada para uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, nos ancoramos na perspectiva dialógica dos escritos do Círculo de Bakhtin, em especial na reenunciação dos conceitos de *enunciado*, *gêneros discursivos* e *esfera* e revisitamos, em adição, a *abordagem operacional e reflexiva* amplamente difundida por Geraldi (1984; 1991; 1996; 1997a; 1997b; 2010; 2015) e Britto (1997; 2003). Por fim, recorremos aos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998) e à teoria da *Elaboração Didática* (HALTÉ, 2008 [1998]) para apresentarmos nossa proposta. Salientamos que não se tratam de caminhos a serem seguidos de forma prescritiva ou modelizadora, mas de uma proposta didático-pedagógica sujeita às adequações necessárias, considerando o meio social dos sujeitos nos processos de ensino e de aprendizagem. Acreditamos que a proposta didático-pedagógica delineada nesta dissertação não apenas ratifica a importância do trabalho com a prática de análise linguística integrada às práticas de leitura e de escrita (esta última foco de nossa dissertação), como também corrobora a compreensão do trabalho com a língua(gem) como objeto social nas aulas de Língua Portuguesa na escola de Educação Básica.

PALAVRAS-CHAVE: Prática de Análise Linguística; Dialogismo; Proposta didático-pedagógica; Ensino Fundamental.

ABSTRACT

Several researches in Applied Linguistics have, among other things, sought to discuss the reframing of teaching and learning practices in the school sphere. In Brazil, especially after the publication of the National Curriculum Parameters (BRASIL, 1998), based on discursive-enunciative studies have appointed themselves as one of the possible ways of that reframing. This work, from this perspective, attempts to reflect on the practice of linguistic Portuguese analysis in Basic Education's schools. Under a theoretical-methodological approach, we present a didactic-pedagogic proposal, designed for the eighth grade students of the elementary school. We based our approach in a Bakhtin's Circle dialogic perspective especially in reframing concepts such as enunciation, discursive genres and discursive spheres. We revisited, additionally, the operational and reflexive approach helded by Geraldi (1984; 1991; 1996; 1997a; 1997b; 2010; 2015) and Britto (1997; 2003). Finally, we return to the National Curriculum Parameters (BRASIL, 1998) and the theory of Didactic Development (HALTÉ, 2008 [1998]) to present our proposal. We stress that our work it is not a prescriptive proposal but a didactic-pedagogic one that could (and should) be subject to adjustments considering the social environment of subjects in teaching and in learning processes. We believe that our pedagogic proposal not only confirms but supports the importance of working on didactic and pedagogical proposal outlined here not only confirms the importance in working on integrated linguistics analysis and writing and reading practices (the former, focused in our work) but also supports the understanding of the work with language as a social object in Portuguese classes in Basic Education's schools.

KEYWORDS: Linguistics Analysis Practice; dialogism; didactic and pedagogical proposal; Elementary School.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	17
2.1 O ENUNCIADO	17
2.2 OS GÊNEROS DO DISCURSO	22
2.3 A ABORDAGEM OPERACIONAL E REFLEXIVA.....	27
2.4 DA ESCRITA <i>PARA</i> A ESCOLA À ESCRITA <i>NA</i> ESCOLA	38
2.5 A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA <i>NA</i> ESCOLA	42
3 ANCORAGENS METODOLÓGICAS	55
3.1 ANCORAGEM NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS.....	55
3.2 ANCORAGEM NA TEORIA DA ELABORAÇÃO DIDÁTICA..	65
3.3 ANCORAGEM NA PERSPECTIVA DAS UNIDADES BÁSICAS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM.....	69
3.4 O <i>DESENHO</i> DA PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA	71
4. A PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA ARTICULADA AOS PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	73
4.1 O PLANEJAMENTO DA PROPOSTA	73
4.2 OS ENCONTROS.....	74
4.2.1 Encontro 01.....	75
4.2.2 Encontro 02.....	77
4.2.3 Encontro 03.....	78
4.2.4 Encontro 04.....	80
4.2.5 Encontro 05.....	82
4.2.6 Encontro 06.....	84
4.2.7 Encontro 07.....	85
4.2.8 Encontro 08 e 09	86
4.2.10 Encontro 10.....	88
4.2.11 Encontro 11.....	90
4.2.12 Encontro 12.....	91
4.2.13 Encontro 13.....	92
4.2.14 Encontro 14.....	93
5 O OLHAR EXOTÓPICO SOBRE MINHA TRAJETÓRIA NO PROFLETRAS	97
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	103

REFERÊNCIAS.....	109
ANEXOS.....	113
ANEXO I – AS REVISTAS SUGERIDAS E SEUS RESPECTIVOS ESPAÇOS DEDICADOS À <i>CARTA DO LEITOR</i>	113
ANEXO II – A <i>CARTA DO LEITOR</i> E AS REFERÊNCIAS ÀS CAPAS.....	128

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa insere-se na área de concentração *Linguagens e letramentos*, na linha de pesquisa *Teorias da Linguagem e Ensino*, do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da Universidade Federal de Santa Catarina, e integra às pesquisas do Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada (NELA)¹ e do Grupo de Estudos em Linguagem e Dialogismo (GELID)².

Intitulada “Reflexão sobre os usos da língua na produção textual escrita: a análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa” essa dissertação tem como **tema** a reflexão acerca do lugar da análise linguística (estudo operacional e reflexivo da língua), em especial, nas práticas de escrita nas aulas de Língua Portuguesa (LP) na escola.

Nesse contexto, nosso **objetivo geral** é apresentar uma proposta didático-pedagógica para o trabalho com análise linguística (AL) integrada³ à produção de textos. Tal proposição está ancorada na compreensão de como a análise linguística pode mediar a prática de (re)escrita das produções textuais nas aulas de Língua Portuguesa⁴. A partir do objetivo geral, nossos **objetivos específicos** endereçam-se a (i) retomar os escritos de Bakhtin, Volochínov e Medviédev que compreendem o texto como texto-enunciado; (ii) discutir as diferentes abordagens teórico-metodológicas de ensino de produção textual escrita nas aulas de LP na escola, à luz da perspectiva operacional e reflexiva; (iii) retomar as discussões sobre o lugar da análise linguística (AL) nas aulas de LP na escola; (iv) compreender, teórico-metodologicamente, como a análise linguística pode subsidiar a reescrita do texto do aluno nas aulas de LP na escola; (v) desenvolver uma proposta didático-pedagógica de trabalho com a análise linguística, integrada às práticas de produção textual escrita, na escola, sob uma perspectiva enunciativo-discursiva de matiz dialógico.

Este trabalho se justifica pela necessidade de refletirmos acerca das mudanças imprescindíveis no ensino, no que diz respeito às aulas de

¹<http://nela.cce.ufsc.br/>

²<http://gelidufsc.wix.com/gelid>

³ Embora saibamos que a prática de análise linguística se integra às práticas de leitura e de escrita, não abordaremos de forma pontual questões sobre leitura no escopo da dissertação.

⁴ Nossa dissertação tem como objetivo a apresentação de uma proposta teórico-metodologicamente ancorada, sem a consequente intervenção/implementação na sala de aula, conforme as diretrizes do trabalho final do PROFLETRAS.

LP na Educação Básica, considerando os recentes estudos em Linguística Aplicada. Para tanto, nosso **referencial teórico** consocia-se aos estudos do Círculo de Bakhtin e à proposta da abordagem operacional e reflexiva difundida por J. W. Geraldi e P. L. Britto, entre outros. Assim, nosso estudo assume um caráter teórico-metodológico ancorado na concepção interacional da língua(gem).

Quanto à **organização**, o texto está produzido em capítulos, conforme descreveremos a seguir. Após a introdução, no capítulo 2, tratamos dos *pressupostos teórico-metodológicos*. Nele abordamos o matiz enunciativo-discursivo dos escritos do Círculo⁵ de Bakhtin a partir dos conceitos de *enunciado*, *gênero do discurso* e *esfera*. Também instigamos o repensar sobre o trabalho com a língua(gem)⁶ na escola sob a *perspectiva do operacional e do reflexivo*. Depois, apresentamos uma discussão acerca da *escrita para escola à escrita na escola*. E, encerramos o capítulo abordando a *análise linguística na escola em oposição ao ensino circunscrito à gramática tradicional/escolar*.

No capítulo 3, abordamos as *ancoragens metodológicas*. Nessa parte do trabalho, revisamos o que dizem os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), buscando as orientações para o trabalho com a análise linguística na escola. Na sequência, refletiremos sobre a *Teoria da Elaboração Didática*. Em seguida, discorreremos acerca das *unidades básicas de ensino e de aprendizagem*. Para fechar o capítulo, destacamos o *desenho* da proposta da dissertação, explicando como são organizadas/apresentadas as atividades fundamentadas nesse estudo, como se daria essa intervenção pedagógica e como essa pesquisa chegaria à sala de aula da Educação Básica (EB).

O capítulo 4, por sua vez, amplia a *proposta didático-pedagógica*. Expusemos as atividades, por meio de uma sequência de aulas planejadas para contemplar o ensino de LP amparado pelos pressupostos teórico-metodológicos discutidos/revisitados ao longo da pesquisa. Finalizamos essa etapa trazendo uma *síntese articuladora entre os pressupostos teóricos e metodológicos*.

No capítulo 5, o último capítulo desse estudo, procuramos trazer *reflexões sobre nossa trajetória no PROFLETRAS*, ponderando sobre nossas apercepções ao longo de nosso processo de formação. O trabalho se encerra com nossas considerações finais e as referências revisitadas.

⁵Círculo corresponde ao grupo de estudiosos russos liderados, no início do século XX, por Bakhtin.

⁶Dada nossa perspectiva teórica, nos utilizaremos do termo *língua(gem)*, à luz dos escritos do Círculo.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Conforme aludimos na introdução, a pesquisa está baseada teoricamente nos escritos do Círculo de Bakhtin. Dessa maneira, procuramos refletir sobre a língua(gem) considerando o cenário social, percebendo o discurso nas relações interpessoais. Para construção do referencial teórico, contemplamos o *enunciado*; os *gêneros do discurso* como enunciados relativamente estáveis; o repensar sobre o trabalho com a língua(gem) na escola sob a perspectiva do operacional e do reflexivo, as discussões em torno da escrita *para* e *na* escola e a prática da análise linguística *na* escola em oposição ao ensino circunscrito à gramática tradicional/escolar.

2.1 O ENUNCIADO

O que determina as características do enunciado é o cenário real, o contexto social imediato, isso porque toda enunciação⁷ é fruto das relações sociais, onde os indivíduos se organizam socialmente (MEDVIÉDEV, 2012 [1928]). Além disso, na enunciação, não perdemos de vista nosso interlocutor. Nossos enunciados projetam-se e se constroem de acordo com o sujeito a quem eles se destinam. Porém, é importante lembrar que, como pontua o Círculo, nem sempre teremos um interlocutor face-a-face, nesse caso, tomamos como base aquele que representa seu grupo social.

Nas palavras de Bakhtin [Voloshinov] (1979 [1929]):

A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é a função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for superior ou inferior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.). (BAKHTIN [VOLOSHINOV], 1979 [1929], p. 98)

Podemos entender que a palavra é resultado da relação entre locutor e ouvinte, ou seja, “toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*” (BAKHTIN [VOLOSHINOV], 1979 [1929], p. 99,

⁷ “[...] Bakhtin não faz distinção entre *enunciado* e *enunciação*, ou melhor, emprega o termo *viskázivanie* quer para o ato de produção do discurso oral, quer para o discurso escrito, [...]” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 261, transcrição da Nota do Tradutor)

grifos do autor). Portanto, sem interação, não temos enunciados. Nessa perspectiva, podemos afirmar que o contexto social é determinante na composição da enunciação, uma vez que, o que dará forma ao enunciado é justamente a circunstância, o *exterior*.

A enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística. (BAKHTIN [VOLOSHINOV], 1979 [1929], p. 107)

Ademais, “a língua vive e evolui historicamente na *comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes*”. (BAKHTIN [VOLOSHINOV], 1979 [1929], p. 110, grifos do autor). Dessa maneira, percebemos que o processo evolutivo da língua é ininterrupto e depende da interação verbal dos sujeitos, em determinadas situações sociais.

O Círculo compreende que a língua(gem) não pode ser vista como algo apartado da vida⁸, mas sim, enxergar a pulsação constante inerente a ela, que nasce e renasce a todo instante, acompanhando as mudanças sociais. “Esse movimento progressivo da língua se realiza no processo de relação entre homem e homem, uma relação não só produtiva, mas também *verbal*”. (VOLOSHÍNOV, 2013 [1930], p. 157, grifo do autor)

Além disso, o processo da comunicação verbal é constituído por duas instâncias espaço-temporais: o momento da enunciação do locutor/falante e a apreensão responsiva do interlocutor/ouvinte. Quando o interlocutor/ouvinte compreende o enunciado, ele responde positivamente ou negativamente concordando ou discordando, por exemplo.

Habitualmente respondemos a qualquer enunciação de nosso interlocutor, se não com palavras, pelo menos com um gesto: um movimento da cabeça, um sorriso, uma pequena sacudidela da cabeça, etc. Pode-se dizer que qualquer comunicação verbal, qualquer interação verbal, se desenvolve sob a forma de *intercâmbio*

⁸ “Ora, a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua.” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 265)

de enunciações, ou seja, sob a forma do *diálogo*⁹. (VOLOSHÍNOV, 2013 [1930], p. 163, grifos do autor)

Entendemos que todo enunciado é sempre direcionado a um auditório¹⁰ específico, já prevendo sua compreensão, isto é, sua reação responsiva. Entretanto, o sujeito que se fecha para o outro e que passa a ouvir apenas a si não é um orador eficiente, porque essa atitude se tornará um bloqueio entre esse locutor/falante e o seu auditório, como já alertavam Bakhtin (2011 [1979]) e Voloshínov (2013 [1930]).

De fato, ao problematizarmos (mentalmente ou em voz alta) sobre algo que nos aflige e ao refletirmos passamos a nos questionar e a buscar respostas para o problema, também estabelecemos uma ação dialógica. Ou seja, a forma dialógica fica evidente quando estamos prestes a tomar uma decisão. Nosso movimento de ir e vir através das ponderações que fazemos, nossas dúvidas e a incerteza se estamos seguindo o melhor caminho, nos conduzem a uma conversa com nós mesmos e, a todo instante, tentamos nos convencer da exatidão de nossas escolhas. É como se nesse momento, fossemos duas pessoas, representadas por nossa consciência¹¹.

Assim, nossas vozes se contrapõem (BAKHTIN, 2008 [1963]). Porém, sempre uma dessas vozes (independente da nossa consciência), representará a opinião e os valores de nosso meio social (voz do representante típico, ideal, de nossa classe), como já apontava Voloshínov (2013 [1930]).

Diante disso, podemos entender que em toda enunciação há sentido, essa parte, às vezes implícita, é o que engendra aceção ao ouvinte. Para Voloshínov (2013 [1930]), quando privada de teor significativo, “a enunciação torna-se um encadeamento de sons sem sentido e perde seu caráter de interação verbal”. (VOLOSHÍNOV, 2013 [1930], p. 170). Logo, é inegável que todo enunciado depende de um

⁹ O diálogo é uma conversação recíproca entre duas pessoas, diferentemente do monólogo, isto é, do discurso prolongado de *uma só pessoa*. As enunciações que trocam os parceiros de um diálogo se chamam intervenções – podem-se encontrar exemplos de diálogo ou de monólogo em qualquer obra escrita para representação cênica. (VOLOSHÍNOV, 2013 [1930], p. 163)

¹⁰ “Chamaremos *auditório* da enunciação à *presença dos participantes da situação*”. (VOLOSHÍNOV, 2013 [1930], p. 159, grifos do autor)

¹¹ Nesta dissertação, não trataremos da questão da *consciência*. Sugerimos a leitura de Bakhtin [Voloshínov] (1979 [1929]).

contexto, onde os interlocutores se engajam para realizar os mais variados propósitos/projetos de dizer.

A fim, portanto, de realizar o seu projeto de dizer, Voloshínov (2013 [1930]) explica que em toda enunciação o conteúdo determinado constrói-se confluyente à forma a partir de três elementos fundamentais: o *som (entonação)*, a *seleção* e a *disposição* das palavras. Dentre os elementos citados, destaquemos o *som (entonação)*¹², que se caracteriza como o item principal.

Tal importância se deve ao fato de que a entonação tem função fundamental na construção dos enunciados, pois o mesmo pensamento assume nuances completamente distintas, dependendo da entonação. “A entonação é o condutor mais dúctil, mais sensível, das relações sociais existentes entre os falantes de uma dada situação” (VOLOSHÍNOV, 2013 [1930], p. 174-175). A entonação será definida com base no auditório e no contexto social da interlocução. Esses dois aspectos (situação e interlocutor) serão sempre o referencial para a seleção das palavras e a disposição delas, construindo o sentido global da enunciação “colorida” pela entonação.

Além do que já discorremos, ressaltamos, também, as características distintivas dos enunciados (suas peculiaridades), de acordo com Bakhtin (2011 [1979]), que são: a *alternância de sujeitos do discurso*; a *conclusibilidade* e a *expressividade*. O autor explica que todo enunciado tem início e fim e é esse limite que resulta na intercalação dos sujeitos, daí a *alternância de sujeitos*. Quando o falante conclui aquilo que gostaria de dizer, passa à palavra do outro que, por sua vez, apresentará sua compreensão (ato responsivo). Nas palavras de Bakhtin (2011[1979], p. 271), “toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante”. E continua afirmando que, cedo ou tarde, aquilo que ouvimos e compreendemos reflete em nossos discursos subsequentes e/ou em nosso comportamento. Ainda a esse respeito, Rodrigues (2001) explica que

[...] a alternância dos falantes, numa situação específica, dentro de seus propósitos discursivos, constitui-se pelo fato de que o falante conclui o que objetiva dizer (*dixi* conclusivo), termina o seu enunciado, e assim cede a palavra ao outro, o interlocutor (imediatamente ou não), para dar lugar a

¹² Lembramos que o aspecto da *entoação/entonação* perpassa diferentes discussões no conjunto das obras do Círculo.

sua compreensão ativa, a sua postura resposta. A troca de sujeitos discursivos emoldura o enunciado, estabelece suas fronteiras e cria sua corporeidade específica em relação aos outros enunciados vinculados a ele (RODRIGUES, 2001, p. 30)

Portanto, o que determina os limites do enunciado ou, nos termos de Acosta-Pereira (2012), o seu princípio (antes dele, os já ditos) e o seu fim (depois dele, a reação-responsiva de outrem), é a alternância dos sujeitos. No que se refere à *conclusibilidade*, por sua vez, podemos afirmar que esta característica está estreitamente relacionada com a alternância dos sujeitos, visto que ela constitui o início e o fim do enunciado. Nas palavras de Bakhtin (2011 [1979]),

[...] a conclusibilidade do enunciado é uma espécie de aspecto interno da alternância dos sujeitos do discurso; essa alternância pode ocorrer precisamente porque o falante disse (ou escreveu) tudo que quis dizer em dado momento ou sob dadas condições. (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 280-281)

A terceira característica é a *expressividade*, que, assim como as demais peculiaridades, se refere a uma construção social e histórica, remetendo à aos valores instituídos nos enunciados. Bakhtin (2011 [1979]) esclarece que

[...] nos diferentes campos da comunicação discursiva, o elemento expressivo tem significado vário e grau vário de força, mas ele existe em toda parte: um enunciado absolutamente neutro é impossível. (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 289)

Com isso, podemos afirmar que as palavras que escolhemos para compor nossos enunciados possuem além de conteúdo, um forte traço avaliativo (MEDVIÉDEV, 2012 [1928]) que nos constitui como sujeitos de determinado meio social, pois “todo enunciado é expressivo, ou seja, marca uma atitude de valor do sujeito com a situação de interação”. (ACOSTA-PEREIRA, 2012, p. 34). Em outras palavras, podemos compreender, ao final da seção, que o enunciado, para o Círculo, se constitui pela sua ancoragem em situações de interação, pela alternância responsiva, pela conclusibilidade e pela expressividade.

Nesta primeira seção do trabalho, tratamos sobre o conceito de *enunciado* e suas características. Contudo, tal discussão é retomada, nas

demais seções que compõem o capítulo de revisão de literatura, pois, para o Círculo, os gêneros do discurso e a concepção de enunciado estão intimamente ligados. A partir desse ponto, nos dedicaremos ao conceito de *gêneros do discurso*.

2.2 OS GÊNEROS DO DISCURSO

Os gêneros do discurso têm sido foco de diferentes pesquisas em Linguística Aplicada (MEURER; BONINI; MOTTA-ROTH, 2006; ROJO; BARBOSA, 2015; SILVA, LIMA; MORREIRA, 2016; NASCIMENTO; ROJO, 2016). De acordo com Bakhtin (2011[1979]), podemos afirmar que as nossas interações são sempre mediadas pelos *gêneros do discurso*, pois é através do gênero que organizamos nossos enunciados. Logo,

[...] se os gêneros do discurso não existissem e nós não o dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível. (BAKHTIN, 2011[1979], p. 283)

Porém, cada campo da atividade humana será determinante para a composição do enunciado, porque regerá a escolha dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais onde se engendrará o conteúdo. Dessa maneira, percebemos que, “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*”. (BAKHTIN, 2011[1979], p. 262, grifos do autor).

Todavia, para o autor, são inexauríveis as possibilidades multiformes da atividade humana e, por isso, são ilimitadas a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso. Em outras palavras, existem tantos gêneros quanto dispõem as necessidades das relações humanas (BAKHTIN, 2008 [1963]).

Acerca da diversidade dos gêneros do discurso, Bakhtin (2011 [1979]) explica a relação entre os gêneros primários e os gêneros secundários. De acordo com o autor, os gêneros primários se constituem nas condições de comunicação discursiva imediata, tal como o discurso que se estabelece quando nos dirigimos aos nossos parentes ou o diálogo oral, enquanto que os gêneros secundários surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e

organizado (predominantemente escrito), como o discurso artístico, científico, político etc.

Além disso, o autor ressalta que é extremamente relevante estudar a natureza do enunciado na diversidade de campos da atividade humana, porque toda investigação linguística (história da língua, organização de dicionários, por exemplo) se fundamenta através de enunciados concretos, sejam eles escritos ou orais, dependendo do campo de atuação (gêneros literários, científicos etc.) são dessas atividades que os pesquisadores extraem os elementos linguísticos de que necessitam.

Então, os estilos de linguagem são, essencialmente, estilos de gêneros (BAKHTIN, 2008 [1963]), isto porque, cada área de atuação requer determinada linguagem, ou seja, cada segmento da atividade humana, cada esfera sociodiscursiva, organiza “[...] determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis”. (BAKHTIN, 2011[1979], p. 266).

Diante do exposto, é possível afirmar que falamos/escrevemos sempre por meio de gêneros do discurso, visto que toda enunciação assume formas relativamente estáveis de acordo com a esfera em que se engendra. Isso acontece mesmo sem que o falante domine ou sequer conheça os termos teóricos inerentes ao estudo dos gêneros. Até mesmo em situações mais informais, como uma conversa descompromissada, por exemplo, estamos fazendo uso dos gêneros.

Compreendemos, com isso, que o nosso enunciado é sempre constituído a partir das características de um gênero. Assim, ao ouvirmos o enunciado de alguém, somos capazes de identificar o gênero já nas primeiras palavras, pois cada um deles tem características próprias que os distingue e nos ajudam a compreender os enunciados, ou seja, “é o primeiro momento do enunciado que determina as suas peculiaridades” (BAKHTIN (2011[1979], p. 289). Dessa forma, ainda segundo Bakhtin, os elementos linguísticos e a seleção do gênero são definidos a partir da ideia do autor, baseadas no objeto e no sentido. Além disso, Bakhtin (2011[1979]), afirma que

[...] quando escolhemos as palavras no processo de construção de um enunciado, nem de longe as tomamos sempre do sistema da língua em sua forma neutra, *lexicográfica*. Costumamos tirá-las de *outros enunciados* e antes de tudo de enunciados congêneres com o nosso, isto é, pelo tema, pela composição, pelo estilo; conseqüentemente, selecionamos as palavras segundo a sua especificação de gênero. O gênero

do discurso não é uma forma da língua, mas uma forma típica do enunciado; como tal forma, o gênero inclui certa expressão típica a ele inerente. (BAKHTIN, 2011[1979], p. 293, grifos do autor)

Tal caráter ratifica que sempre assumimos uma atitude responsiva diante do enunciado de outrem, porque ao elaborarmos nossos enunciados emanamos os ecos de enunciados vários, interligados por um campo da comunicação discursiva (esfera sociodiscursiva). Contudo, essas respostas poderão compor nossos enunciados de diferentes maneiras, podemos incluir palavras isoladas, orações, ou até o contexto geral do enunciado de terceiros.

Para Bakhtin (2011[1979]),

Os enunciados dos outros podem ser recontados com um variado grau de reassimilação; podemos simplesmente nos basear neles como em um interlocutor bem conhecido, podemos pressupô-los em silêncio, a atitude responsiva pode refletir-se somente na expressão do próprio discurso – na seleção de recursos linguísticos e entonações, determinada não pelo objeto do próprio discurso, mas pelo enunciado do outro sobre o mesmo objeto. (BAKHTIN, 2011[1979], p. 297)

Nesse ponto, rememoramos que todo enunciado se constitui de acordo com seu destinatário, é o seu endereçamento que determina sua essência. Esse direcionamento pode ter como alvo um interlocutor participante do diálogo, um grupo específico, um subordinado ou um chefe, poderá também ser uma pessoa íntima, enfim, para cada modalidade de destinatário e cenário se adequa um tipo de gênero discursivo específico, como já discorremos. Em suma, “cada gênero do discurso em cada campo da comunicação discursiva tem a sua concepção típica de destinatário que o determina como gênero”. (BAKHTIN, 2011[1979], p. 301)

É de fundamental importância, como já mencionado na seção anterior, estudar nosso interlocutor, prever até que ponto ele está familiarizado com o tema, se está ciente da situação e quais são suas visões de mundo (BAKHTIN, 2008 [1963]; MEDVIÉDEV, 2012 [1928]) e seus juízos de valores, pois são essas particularidades que irão determinar a efetivação do discurso, é a partir da compreensão do interlocutor que será impulsionado o seu retorno, a sua ação responsiva. “Essa consideração irá determinar também a escolha do gênero do

enunciado e a escolha dos procedimentos composicionais e, por último, dos meios linguísticos, isto é, o *estilo* do enunciado”. (BAKHTIN, 2011[1979], p. 302, grifos do autor). E, é essa perspectiva que assumiremos neste trabalho.

Diante do exposto, percebemos a importância que assume o gênero do discurso nas interações, porque é ele que “orienta o falante no processo discursivo e o interlocutor no ‘cálculo’ do acabamento do enunciado”. (ACOSTA-PEREIRA, 2012, p. 35, grifos do autor). Seguindo esse raciocínio, entendemos que os enunciados podem ser diferentes e ao mesmo tempo possuem traços comuns, que lhes conferirão forma, acabamento, dentre as quais destacamos o gênero. Essa afirmação se deve ao fato de termos os gêneros como norteadores na constituição do contexto discursivo (o enunciado), indicando ao interlocutor sua expansão, composição, avaliações, enfim, proporcionando, assim, que o destinatário preveja certo desfecho, pois sabemos da relativa estabilidade dos gêneros do discurso.

Acosta-Pereira (2012, p. 36) reitera que os gêneros do discurso, portanto, são enunciados típicos, relativamente estáveis nas diferentes situações sociais de interação, que, por sua vez, são, em adição, relativamente estáveis. E observa a proposição de Bakhtin (2011 [1979]) acerca das esferas sociais, quando coloca que elas são o princípio organizador dos gêneros e estabilizam relativamente os enunciados que nelas circulam, originando gêneros do discurso particulares dessas esferas.

Prosseguindo a reflexão, ratificamos que assumimos a proposta de Bakhtin (2011 [1979]) de que os gêneros do discurso organizam nosso discurso quase semelhante à forma que organizam/estabilizam os recursos gramaticais na língua em uso. Para o autor, nós aprendemos a construir nossos discursos em formas de gênero e ao ouvirmos discursos outros, somos capazes de inferir um volume específico, conseguimos prever o fim, isto é, desde o princípio temos a noção do conjunto do discurso.

Ademais, não podemos ignorar que os gêneros se correlacionam com as práticas sociais, e estas, por sua vez, estão em constante mudança ao longo do tempo. Desse modo, a partir do surgimento de novas práticas sociais, conseqüentemente, novas práticas de uso da linguagem também surgem. Nesse sentido, os chamados gêneros “novos”, na realidade, são produto da renovação de gêneros já existentes, são novas formas de interação social (BAKHTIN, 2008 [1963]). Assim, esses novos gêneros são o retrato das transformações sociais que, inevitavelmente, conduzem a tais remodelações (novas

práticas, novos contextos, novas necessidades → novas relações interativas), como observa Acosta-Pereira (2012).

Ao nos encaminharmos ao final dessa seção, retomamos a noção de que os gêneros do discurso favorecem as interações, ao passo que colaboram para a interpretação dos enunciados por parte de seus destinatários. Também são os gêneros que definem a construção e a terminação dos enunciados, porque eles se apresentam para o falante como um molde para a construção geral dos discursos, ao mesmo tempo em que para o interlocutor delimita um horizonte de probabilidades.

Esse horizonte se projeta por meio da confluência entre as instâncias constitutivas dos gêneros do discurso: o conteúdo temático, o estilo e a composição, pois, para Bakhtin (2011[1979], p. 262), esses três elementos “[...] estão indissolúvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação”.

Isso porque os enunciados vislumbram as condições particulares e as finalidades de cada campo da atividade humana através do conteúdo temático (cada área dispõe de conteúdo temático específico), do estilo e, mais precisamente, da construção composicional. Os estilos de linguagem são, objetivamente, estilos de gêneros de específico campo da atividade humana e da comunicação. Para Bakhtin (2011[1979], p. 266) “em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos”. Assim como as mudanças históricas dos estilos da linguagem estão diretamente ligadas às transformações dos gêneros do discurso. O conteúdo temático diz respeito ao objeto a ser discursivizado, ao objeto de sentido, sempre valorado (ACOSTA-PEREIRA, 2012).

Quanto à composição, ela pode variar de uma forma mais simples até a mais rebuscada, o que requer habilidade do falante diante das várias situações de interação, pois cada uma delas demandará formas estilístico-compositivas específicas para a constituição do gênero exigido no contexto de interação.

Posteriormente ao desenvolvimento dessa discussão, acerca dos enunciados e dos gêneros do discurso à luz dos escritos do Círculo de Bakhtin, encaminharemos o trabalho ao próximo tópico, qual seja, o debate sobre o trabalho com a língua(gem) na escola sob a perspectiva do operacional e do reflexivo.

2.3 A ABORDAGEM OPERACIONAL E REFLEXIVA

O trabalho com a língua(gem) na escola sob a perspectiva do *operacional e do reflexivo* nasce na década de 1980¹³, orientado fundacionalmente pelo o ensino de Língua Portuguesa, na escola de Educação Básica, a partir dos usos linguísticos em situações de interação verbal correntes.

Britto (1997; 2003) aponta que é fundamental que levemos a realidade às salas de aula, deixando para trás o ensino mecanizado e taxonômico da língua centrado nas atividades de memorização e reconhecimento de estruturas e nomenclaturas. Em outras palavras, segundo o autor, precisamos propiciar aos nossos alunos momentos de reflexão, de construção de conhecimento e desenvolvimento do pensamento crítico diante da língua(gem).

A escola necessita preparar o aluno para atuar, agir e reagir a situações concretas de interação, isto porque não precisamos mais, se é que algum dia foi preciso, formar sujeitos que somente reproduzem um modo de dizer e que, muitas vezes lhes são apresentados apenas um dentre outros tantos modos de dizer, porque assim lhes foi instruído na escola (GERALDI, 1984; 1991; 1996; 1997a; 1997b; 2010).

Essa prática mecanicista tem sido ineficiente ao longo dos anos¹⁴, já na década de 1970 era possível verificar a imensa dificuldade que indivíduos oriundos do ensino médio (antigo segundo grau) tinham, e até hoje têm, de ler e escrever adequadamente, de forma clara e articulada, conforme sinaliza Britto (1997; 2003). Contudo, foi somente no final dos anos de 1970 que a nova crítica do ensino de português passou a instituir inovações nos estudos linguísticos em nosso país, tendo em vista que:

Nesse processo, evidenciaram-se as mais variadas formas de restrições ao ensino da gramática

¹³Nesta dissertação, não discutiremos especificamente questões sobre a história da disciplina de Língua Portuguesa no Brasil. Sugerimos a leitura de autore(a)s que tratam do tema.

¹⁴Não só a prática mecanicista é responsável pelo fracasso do ensino de Língua Portuguesa (e o fracasso do ensino, de uma forma mais geral). Existem outros problemas que perpassam desde a desvalorização do professor, até a ausência de políticas de permanência na instituição, somados ao desinteresse dos alunos, o descomprometimento das famílias etc. Mas optamos por citar a prática mecanicista, dentre outros tantos, por estar diretamente relacionada ao nosso tema.

tradicional (o principal pilar do edifício do ensino tradicional de língua), tanto do ponto de vista teórico (os erros e inadequações da teoria a ela subjacente) quanto do metodológico (sua forma de apresentação e a utilidade dos conceitos e valores oferecidos ao aluno). (BRITTO, 1997, p. 102)

Essas críticas reformadoras constataram que, em meados dos anos 1990, o ensino fundamentalmente gramatical vinha sendo mantido – e privilegiado – em detrimento do ensino centrado no texto, ponto fundamental para o trabalho com a língua em uso. Ainda, segundo o mesmo autor, a educação se estabeleceu dessa maneira em decorrência de dois equívocos históricos, quais sejam: (i) crer que ensino de língua é sinônimo de ensino de norma culta; e (ii) entrelaçar essa normatização, indiscriminadamente, à forma escrita, passando a desprezar as demais manifestações linguísticas, considerando erro tudo aquilo que não se encaixa na regra que foi arbitrariamente estabelecida, na sala de aula, como verdade absoluta.

Britto (1997) ainda destaca que

[...] a tradição do ensino de gramática está fundada na crença de que quem domina a gramática da língua está preparado para expressar-se bem. Para a maioria dos professores, não ensinar gramática (entenda-se a gramática normativa e a descrição da língua que normalmente a acompanha) é não fazer nada. (BRITTO, 1997, p. 124)

Não só os professores mantêm esse imaginário: a própria comunidade escolar espera e cobra que seus filhos, nas aulas de Língua Portuguesa, estejam estudando gramática! Pais, alunos e até mesmo colegas e supervisores escolares, não consideram, por exemplo, uma aula de leitura e de escrita como aula propriamente dita. Ainda predomina o senso comum de que se os estudantes “só” leram ou produziram textos em determinada aula, então é porque naquele dia não fizeram “nada”.

Porém, sabemos bem que

[...] diferentemente do que afirmam os defensores do ensino da norma culta, não é através do domínio desta que os indivíduos podem ter acesso aos bens que a sociedade industrial produz. Ao contrário, é através do exercício pleno da cidadania, o que inclui o acesso a todos os direitos

e às diversidades da classe dominante, que os segmentos excluídos poderão conhecer e eventualmente dominar outras variedades linguísticas, entre as quais a norma culta. (BRITTO, 1997, p. 106-107)

Dessa maneira, compreendemos que o ensino tradicional não contribui para uma formação do aluno enquanto sujeito crítico, capaz de *empoderar-se* (FREIRE, 1978; 1987; 1989; 1991; 1992; 2000; 2003) dos seus direitos assegurados por lei, exercer sua cidadania e desenvolver-se plenamente. Logo, o professor, ao optar pela perspectiva tradicional está perpetuando uma suposta superioridade da norma padrão, aquela que mesmo não se efetivando nas falas, nem mesmo entre os com maior grau de instrução, é a forma que se quer que se fale, pois isso é, ou, seria, falar bem, corretamente.

No entanto,

[...] poderíamos listar uma infinidade de exemplos de violação da norma culta dos gramáticos feitas por personalidades e intelectuais que não causaram nenhuma avaliação negativa do autor simplesmente porque sua fala (ou texto) se construía conforme um discurso próprio da modalidade culta. É preciso insistir nesse ponto: a norma culta e a escrita não se caracterizam por regras localizadas, ainda que se pressuponham, mas sim por uma organização sintático-semântica e por um universo referencial. (BRITTO, 1997, p. 107)

O que presenciamos rotineiramente nas escolas é que o ideário de língua culta discrimina os falantes, que quando se percebem excluídos desse sistema começam a acreditar que não sabem falar sua própria língua materna (que falam!), o que definitivamente não é verdade. O que eles não sabem é a norma culta, apenas uma variante do amplo sistema linguístico.

Diante disso, muito pouco tempo, ou nenhum, sobra para a leitura, para a reflexão, para a produção de textos e, principalmente, de sentidos, nas aulas de português Brasil afora, paradoxalmente, essas atividades reflexivas é que deveriam ser o objeto de estudo. Sabemos que

[...] centrar o ensino na *produção de textos* é tomar a palavra do aluno como indicador dos caminhos que necessariamente deverão ser

trilhados no aprofundamento quer da compreensão dos próprios fatos sobre os quais se fala quer dos modos (estratégias) pelos quais se fala. (GERALDI, 1997b, p. 165, grifos do autor)

Na tentativa de inserir o trabalho com o texto, o que vemos nas escolas em que atuamos são pretextos para ler ou a artificialização de falas para introduzir uma atividade. Essas atuações se afunilam até chegarem aos seus destinos: o ensino de regras. O objetivo final é, frequentemente, o tradicional exercício de decorar preceitos, sem reflexão quanto ao seu uso (ou não) e menos ainda a contextualização histórica da construção de tal norma. Franchi (1987, p. 26), alerta para o carecimento de “recuperar no estudo gramatical a dimensão de uso da linguagem”, e reconhece que

[...] tem razão, pois, quem rejeita a gramática quando se perde a dimensão criadora e se esvazia o estudo gramatical de qualquer sentido pela desconexão entre seus objetivos e os objetivos de uma prática de linguagem em um contexto vital. (FRANCHI, 1987, p. 26)

Assim, o que percebemos, na prática, é que no intuito de adotar um texto como mote para o estudo da língua, por exemplo, algumas leituras são feitas em sala, inclusive de textos literários (que costumeiramente integram os livros didáticos, às vezes, em fragmentos), mas as atividades propostas recaem sobre a ação mecânica de identificação de estruturas, decodificação gráfica e recortes intencionais para análise de uma oração ou um período específico. Mas, reiteramos, não é assim que, nesta dissertação, se vislumbra o ensino de língua, pois não usamos o texto como subterfúgio para camuflar atividades estritamente gramaticais.

Quanto à prática de produzir textos, retornamos ao mesmo ponto, pois na realidade o que se afere nas produções dos discentes, novamente, são os erros e os acertos segundo a gramática tradicional, como se escrever um texto fosse meramente preencher lacunas, simples como a instrução: *siga o modelo*, que ainda acompanha alguns exercícios. Tal molde, muitas vezes, vem de um escritor renomado que elaborou seu texto cuidadosamente, com revisões e incontáveis reescritas até sua publicação satisfatória, não necessariamente perfeita, mas esse histórico não chega ao aluno.

Essa contextualização é de fundamental importância porque de fato, escrever um bom texto demanda tempo e esforço,

independentemente do autor. É indispensável que se deixe claro aos estudantes que

[...] diferentes condições de produção da escrita dão a quem escreve a possibilidade de conceder uma parcela de tempo maior à *elaboração verbal* de seu texto, bem como a possibilidade de rever e recompor o seu discurso, sem que as marcas dessa revisão e dessa recomposição apareçam. Daí a ilusão de que a versão escrita que aparece divulgada – arranjada e bem escrita – corresponde à versão inicial do autor. Daí a outra ilusão – maior ainda – de que a escrita é mais bem elaborada, é mais “certa” que a fala. (ANTUNES, 2003, p. 51, grifos da autora)

Diversas vezes, o que se exige do aluno em idade escolar é que ele produza textos que supram as expectativas do domínio de regras, preso a uma forma, sem erros ortográficos, respeitando as normas, regências e em tempo recorde, às vezes em uma única aula (em muitos casos, sem conceder-lhe oportunidade de revisão). Tudo sem considerar o que de fato nosso aluno *quer* dizer e, ainda, *como* quer dizer.

Nossa perspectiva se opõe a essa demanda, que se assemelha à linha de produção – mecânica – de grandes indústrias, pois entendemos que é essencial que o estudante tenha a oportunidade de (re)ver seu texto, (re)avaliar o que escreveu e, principalmente, tenha a chance de reescrever com o auxílio de seus colegas e professores.

Isso porque entendemos que é na atividade de reescrita que o estudante verdadeiramente toma consciência do maior número de aspectos que compõem a escrita. Então, não basta dar um modelo, um gabarito, pois a consciência desperta no próprio ato de escrever. Nesse sentido, compartilhamos com Geraldi (1997b) o pressuposto de que

[...] para produzir um texto (em qualquer modalidade) é preciso que:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (ou, na imagem wittgensteiniana, seja um jogador no jogo);

e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) (GERALDI, 1997b, p. 137)

Conforme vimos nas seções precedentes deste trabalho, toda enunciação se constrói baseada em um destinatário/interlocutor, numa determinada situação social, ou seja, o enunciado é guiado por uma circunstância de interlocução, socialmente estabelecida (BAKHTIN [VOLOSHÍNOV], 1979 [1929]). Porém, esse entendimento fica apenas na teoria, porque, como observamos, na prática, para muitos colegas da Educação Básica, o ensino de Língua Portuguesa ignora o contexto social dos estudantes e artificializa discursos, interferindo negativamente no resultado. Ao excluir o destinatário (ou este ser fictício, como acontece geralmente no âmbito escolar), o aluno se vê sem referência, fica perdido, porque não sabe ao certo *como* falar aquilo que está sendo cobrado a dizer. Todavia, sabemos que a falta de um interlocutor real interfere diretamente no resultado da enunciação, porque o texto só adquire sentido ao entrar em contato com seu leitor (GERALDI, 1984; 1991; 1996; 1997a; 1997b; 2010; 2015). Sobre esse aspecto, Antunes (2003) acrescenta que

[...] as diferenças formais que os textos exigem (diferenças na escolha das palavras, na estruturação sintática das orações e dos períodos, na organização do texto) decorrem das diferentes funções que esses textos têm a cumprir. Assim, cada jeito diferente de escrever um texto ganha sentido e se justifica porque responde a uma diferente função interativa. Não é o mesmo escrever um texto com função apelativa ou com função informativa, por exemplo. Impossível é escrever bem um texto sem saber que função ele vai cumprir ou, pior, sabendo que ele apenas vai cumprir a função de ser exercício escolar e, dessa maneira, pode ser de qualquer jeito. (ANTUNES, 2003, p. 63)

Acerca da simulação de uma interlocução, Britto (1997; 2003) sugere que se traga a realidade, a experiência de vida do aluno para dentro das escolas, pois para o pesquisador cabe à instituição escolar

[...] transformar esses exercícios de redação em práticas efetivas de produção de textos, nas quais os sujeitos apareçam como tais e sua palavra tenha uma razão de ser. Isto implica que não se exercita a linguagem para depois, nem se ensinam recursos

e estratégias através de exercícios mecânicos de preenchimento ou substituição. [...] o ensino da escrita, pressupõe a inserção do sujeito no mundo da escrita, o que, por sua vez, só ocorrerá na medida em que se lhe permite o uso de sua palavra e houver razão para tanto. (BRITTO, 1997, p. 110)

Complementando esse raciocínio, Geraldi (1984; 1991; 1996; 1997a; 1997b; 2010; 2015) alerta que para termos voz para contar nossa própria história, precisamos ter direito à palavra, inclusive a escrita. Caso contrário, continuaremos como expectadores das histórias que nos são contadas e da maneira como a classe dominante quer que seja contada.

A postura da escola, portanto, precisa ser outra. Não podemos cobrar de nossos alunos, que não dominam a norma culta, que a analisem e a descrevam de acordo com as regras da gramática tradicional, por meio de atividades exaustivas, repetitivas e desinteressantes. Fazendo isso, professores e alunos perdem tempo e esforço, pois ao sair da escola, eliminamos, naturalmente, esse *conhecimento depositado* (FREIRE, 1978; 1987; 1989; 1991; 1992; 2000; 2003).

É importante salientar que nossa crítica não é contra o ensino da gramática na escola (conforme aprofundaremos o debate na seção seguinte), mas “ao seu esvaziamento e à valorização de exercícios de pura identificação e rotulação de fragmentos da frase”. (BRITTO, 1997, p. 121). Sob essa perspectiva, compartilhamos da inquietação de Ilari (1988) segundo o qual

[...] no tocante à gramática, o dado mais importante é, provavelmente, que ficou cada vez mais vaga a consciência de uma origem filosófica da gramática, e com ela a crença na função de representar o pensamento; ao cabo de três séculos de elaboração e muito plágio, a gramática tradicional esqueceu-se, literalmente, de perguntar-se com alguma seriedade para que serve a língua que ela supostamente sistematiza. (ILARI, 1988, p. 31 *apud* BRITTO, 1997, p. 124)

O que estudiosos como Britto (1997; 2003) e Geraldi (1984; 1991; 1996; 1997a; 1997b; 2010; 2015) defendem é uma educação reflexiva, que abarque a realidade da comunidade escolar, que seja um aprendizado efetivo e não descartável, que inclua os falantes e que seja

significativa para todos os sujeitos dessa interação (alunos, professores etc.). O contrário disso, é meramente faz de conta, é simplesmente o cumprimento do protocolo (cronogramas, matrizes curriculares, Projeto Político Pedagógico), porém, sem comprometimento com o ensino de Língua Portuguesa que, verdadeiramente, contribuirá para o desenvolvimento do aluno.

Implica dizer que não desejamos banir o ensino de gramática normativa na escola, pelo contrário. Essa gramática deve ser estudada ao passo que é peça importante da linguagem, pois tem o papel de regular a adequação e a funcionalidade da norma culta e, essa variante também precisa ser apresentada ao aluno. No entanto, esse ensino gramatical deveria servir para aproximar o aluno da norma padrão da língua em funcionamento, por esse motivo a proposta de trabalhar com enfoque no texto nos parece a mais adequada, em detrimento de um ensino prescritivo e circunscrita à análise de frases.

Interessa-nos, ou deveria nos interessar, que nossos alunos sejam proficientes em qualquer situação de interação, do mais alto grau de formalidade à situação menos formal. Ao invés de dificultar o desenvolvimento deles ensinando e cobrando conceitos e características estruturais da língua (um foco essencialmente metalinguístico).

Em síntese, defendemos o ensino de língua embasado na reflexão sobre a construção do conhecimento de língua que o sujeito é capaz de constituir¹⁵, abandonando a noção de professor emissor e aluno receptor, permitindo que na escola esses atores sejam o que de fato são na realidade: interlocutores, ou melhor, coautores, como alude Geraldí (1984; 1991; 1996; 1997a; 1997b; 2010; 2015). E, conforme declaramos anteriormente, a língua está indissociavelmente relacionada com a vida, através dela sobrevêm disputas, julgamentos de valor, ideologias etc., num processo contínuo. A linguagem “[...] é constitutiva dos sujeitos que a constroem e reconstroem seguidamente em cada ato enunciativo”. (BRITTO, 1997, p. 154)

É durante a fala que os indivíduos se comprometem, estabelecem referências, se entendem, ou não, e compreendem, ou não, o cenário em que habitam, pois “todo enunciado remete a um sistema de referência” (BRITTO, 1997, p. 156). Sempre que produzimos o nosso discurso impingimos nele discursos outros, porque reagimos ao que ouvimos/lemos, é o nosso ato responsivo, que naturalmente se reflete num momento ou noutro.

¹⁵ Sugerimos a leitura de Saviani (1983).

Além disso, “a ação normativa é apenas uma das ações da linguagem e, mesmo quando livre de preconceitos, caracteriza-se como um ato consciente de tentar definir um padrão linguístico” (BRITTO, 1997, p. 158). De fato, a gramática tradicional, também compõe o ensino da Língua Portuguesa, mas, deve ser estudada na escola, não pelos métodos tradicionais, descontextualizados, como se a gramática normativa fosse algo à parte, que acontece de forma independente. A norma só existe para cumprir uma função dentro da cadeia comunicativa, pois as palavras “[...] separadas das coisas, elas perdem seu sentido. Por si mesmas, elas não se sustentam”. (ALVES, 2001, p. 19 *apud* ANTUNES, 2003, p. 43)

Portanto, antes de infundáveis exercícios de repetição, identificação e classificação, é importante que tenhamos claro o que queremos dizer (enunciado) e para quem (destinatário/interlocutor) - e é desta maneira que embasaremos nossa dissertação, pois acreditamos que

[...] não há conhecimento linguístico (lexical ou gramatical) que supra a deficiência do não ter o que dizer. As palavras são apenas a mediação [...]. Como mediação, elas se limitam a possibilitar a expressão do que é sabido, do que é pensado, do que é sentido. Se faltam as ideias, se falta a informação, vão faltar as palavras. (ANTUNES, 2003, p. 45)

O que acreditamos ser o mais eficiente é o ensino de língua direcionado ao pensamento crítico, através de reflexões, leituras e questionamentos que colaborarão para a construção do conhecimento dos atores envolvidos no processo educacional. Algo que seja mais vital, dinâmico, concreto e menos mecânico, desestimulante e simulado.

Para tanto, como recomenda Geraldí (1984; 1991; 1996; 1997a; 1997b; 2010; 2015), é preciso que tenhamos o texto como foco de toda a ação pedagógica, pois um texto será sempre um texto, mas um nunca será igual ao outro. Daí a vivacidade de se ensinar com base nos textos. Esse trabalho com o texto pode ser oral ou escrito (ou outra manifestação semiótica), todas as modalidades devem ser contempladas, assim como as variantes linguísticas presentes nas diferentes regiões do país. Além disso, vemos no trabalho com textos um rico convite à reflexão, pois ela possibilita uma releitura da nossa própria existência, sana muitas dúvidas, traz novos conhecimentos e também novos questionamentos, por que não?

Portanto, consideramos o professor como mediador e não como o único detentor do conhecimento. O ensino e a aprendizagem podem partir do texto, por exemplo, o professor é mais um interlocutor que, juntamente, com os alunos constrói sentidos, perguntas e respostas, interpretações que levam ao aprendizado.

Estamos em constante desenvolvimento, o que justifica as mudanças que ocorrem na língua, que não pode ser encarada como algo estanque, invariável, sendo aceita apenas numa apresentação (que na realidade não se efetiva). Diante disso, não se justifica um ensino de língua como um produto acabado e fechado em si mesmo. (GERALDI, 1984; 1991; 1996; 1997a; 1997b; 2010; 2015). A sociedade não precisa de especialistas em gramática normativa, mas de indivíduos com senso crítico, reflexivos, carece de

[...] gente que tem uma palavra a dizer e sabe como dizer. Dessa forma, acima de tudo, a escola terá cumprido seu papel social de intervir mais positivamente na formação das pessoas para o pleno exercício de sua condição de cidadãos. Já não é sem tempo! (ANTUNES, 2003, p. 66)

Em termos gerais e à luz das questões discutidas até então nesta seção, Britto (1997) esclarece que a abordagem operacional e reflexiva centra-se no imbricamento de três pontos centrais: (i) a relação do sujeito social com a linguagem em uso; (ii) a compreensão do funcionamento da linguagem a partir das ações linguísticas e (iii) a compreensão/a ressignificação das práticas didático-pedagógicas sob uma perspectiva sociointeracionista. Conforme podemos observar no esquema a seguir:



A relação do sujeito social com a linguagem diz respeito ao modo como a linguagem é constitutiva dos sujeitos sociais que, segundo Britto (1997, p.154) “[...] a constroem e reconstroem seguidamente em cada ato enunciativo”. Longe das visões¹⁶ subjetivista-idealista ou objetivista-abstrata que entendem a língua(gem) como representação do pensamento de um sujeito individual ou como um sistema imanente de elementos inter-relacionados, e sujeitos como individuais ou donos de suas vontades e de suas ações ou ainda assujeitados por um sistema (VOLOSHÍNOV 2013 [1930]), respectivamente, a língua(gem) e o sujeito são entendidos como sócio-histórico-culturais, que se constituem nas situações de interação verbal.

Sob essa perspectiva, a compreensão do funcionamento da linguagem implica o estabelecimento da intersubjetividade como constitutiva da linguagem por meio de três tipos de ações que os sujeitos realizam engajados em situações específicas de interação verbal: ações *com* a linguagem, ações *sobre* a linguagem e ações *da* linguagem.

As ações *com* a linguagem dizem respeito à construção de sistemas de referências que os sujeitos, nas relações intersubjetivas com outrem, coconstroem, visando a entender o mundo social em que vivem. As ações *sobre* a linguagem voltam-se aos recursos expressivos (reinvenções, reformulações, etc.) usados pelos interlocutores para construção de sentido (no uso da língua) nas interações que se engajam. As ações *da* linguagem, por sua vez, significam as possibilidades de construções formais do sistema de referência do qual a língua faz parte, possuem caráter normativo.

Em relação ao terceiro ponto característico da abordagem operacional e reflexiva, a resignificação das práticas didático-pedagógicas sob uma perspectiva sociointeracionista, Britto (1997; 2003) afirma que é inegável uma reenunciação da posição da pedagogia crítica a partir de Paulo Freire (FREIRE, 1978; 1987; 1989; 1991; 1992; 2000; 2003) e da ideia de alteridade e responsividade dos escritos do Círculo de Bakhtin. Isso porque nesse conceito de uma ação docente sociointeracionista, a prática didático-pedagógica “[...] parte da palavra do aluno e da contrapalavra do professor” (p. 159). Além disso, Britto situa o texto como articulador/mediador das práticas de ensino e de aprendizagem.

A partir disso e, em divergência a uma prática tradicional de ensinar a língua(gem) na escola sob o viés exclusivo da gramática

¹⁶Não discutiremos extensivamente as diferenças entre essas posições. Recomendamos a leitura dos escritos do Círculo.

tradicional, a abordagem operacional e reflexiva compreende a prática docente centrada no tripé produção e leitura de textos e análise linguística.

Por fim, após repensarmos sobre a língua(gem) na escola numa perspectiva operacional e reflexiva, direcionamos nosso olhar, a partir desse ponto, para as diferentes perspectivas de escrever *para* a escola ou escrever *na* escola.

2.4 DA ESCRITA PARA A ESCOLA À ESCRITA NA ESCOLA

Mesmo sendo usadas em alguns momentos como palavras sinônimas, entendemos que *redação* e *produção textual* implicam ações distintas na escola.

A *redação* advém das práticas mecanicistas de ensino-aprendizagem, pois trata-se de uma escrita pensada *para a escola*, escrita sem propósito social, escrita para justificar uma avaliação que deve ser feita, para que se tenha uma nota que ajudará a compor a média ao final do bimestre (ANTUNES, 2003; 2006; 2009; 2010). Ou seja, compreendemos a *redação* como um treino para a escrita. É uma escrita sem marcas, sem ancoragem interacional (GERALDI, 1984; 1991; 1996; 1997a; 1997b; 2010; 2015).

Por muito tempo essa foi, predominantemente, a prática nas escolas. Escrevia-se exaustivamente seguindo um molde acerca do que deveria ser contemplado e com que palavras se iniciariam cada parágrafo, eram as chamadas práticas de redação.

Contudo, a própria prática pedagógica é marcada por contradições, avanços e recuos (BUNZEN, 2006). Então, por que não proporcionar também ao aluno a chance de experimentar, testar, permitir que ele avance, mas que também possa recuar, desfazer, refazer, de acordo com suas apreensões?

Além disso, ensina-se redação também como pretexto, quando na realidade o objetivo continua sendo fixar uma norma. E,

[...] em função disto, tem-se a caracterização da redação enquanto um gênero escolar, que se subdivide em dissertação, narração e descrição, desvinculado do exercício efetivo de leitura e escrita, que se realiza no interior de uma disciplina. A própria inclusão da prova de redação no vestibular reforça este ponto de vista: a redação é parte do exame de português e a ela se atribui o papel de verificação da capacidade de escrita dos

candidatos. A concepção subjacente é a de que leitura e escrita são habilidades independentes do domínio dos discursos que portam e que o sujeito pode adquiri-las com treino e assimilação de regras. (BRITTO, 1997, p. 109)

Essa forma escolar de lidar com o texto são resquícios do entendimento de que se aprendia através do contato com a boa linguagem e da utopia de uma língua homogênea, ahistórica e sem desvios. Sob essa perspectiva de língua, o produto final é muito mais valorizado, pois o texto é visto como uma representação do pensamento lógico, como aponta Bunzen (2006).

Ainda segundo o autor, nas práticas de redação,

[...] os alunos exercitariam uma forma escrita que raramente dialoga com outros textos e com vários leitores. Tornou-se até proibido fazer citações ou usar aspas nas redações, para mencionar apenas alguns exemplos dessa tentativa de silenciar o próprio dialogismo constitutivo da língua. (BUNZEN, 2006, p. 147)

Por outro lado, a *produção textual* converge com a perspectiva que defendemos, pois é a escrita que acontece *na* escola, mas com o papel sociointeracionista, que ultrapassa o engessado sistema escolar. É escrever com vistas à ancoragem interacional, que, como vimos, é determinante na construção sentidos.

Em suma, a redação e a produção textual se diferenciam pelos seguintes aspectos, entre outros:

Redação	Produção Textual
Produto escolar	Uso extraescolar
Professor como destinatário final	Professor como interlocutor
Prática mecanicista	Ancoragem interacional

Ao trabalharmos com produção textual, estamos invariavelmente, contemplando os fundamentos básicos, amplamente difundidos por Geraldí (1984; 1991; 1996; 1997a; 1997b; 2010; 2015), de ter o que dizer e a quem dizer, com conhecimento de por que se diz e como se quer dizer (conforme seção anterior).

Segundo Britto (1997, p. 110), “caberia à escola transformar esses exercícios de redação em práticas efetivas de produção de textos, nas quais os sujeitos apareçam como tais e sua palavra tenha uma razão de ser”. Nesse sentido, Geraldi (1997b), afirma que

[...] na produção de discursos, o sujeito articula, aqui e agora, um ponto de vista sobre o mundo que, vinculado a uma certa formação discursiva, dela não é decorrência mecânica, seu trabalho sendo mais do que mera reprodução: se fosse apenas isso, os discursos seriam sempre idênticos, independentemente de quem e para quem resultam. (GERALDI, 1997b, p. 136)

Significa dizer, que não há como alcançar uma escrita única e neutra que possa ser seguida irrestritamente, pois cada indivíduo carrega consigo todas as suas experiências vividas, que são únicas. Os traços desse sujeito *sócio-historicamente* constituído precisam aparecer na sua escrita, pois faz parte da sua identidade cidadã, é a sua voz.

Além disso, compreendemos que “[...] o vivido é ponto de partida para a reflexão” (GERALDI, 1997a, p. 162). Nesse sentido, a escola pode aproveitar as vivências dos atores do processo educativo para fazer comparações, extrair lições, proporcionar aprendizado através da troca e, indispensavelmente, ampliar o horizonte perceptivo (VOLOSHINOV, 2013 [1930]) de cada um.

De acordo com Britto (1997),

[...] tomar consciência da impossibilidade de neutralidade no ensino, implica perguntar quem são os agentes do conhecimento, em que situação histórica se inserem e quais seus interesses políticos reais. (BRITTO, 1997, p. 105)

Entendemos que ensinar a escrita depende da inserção desse sujeito no mundo da escrita, mas isso só será possível quando for permitido o uso particular da palavra, assim como existir razão para tanto. (BRITTO, 1997)

Não há como cobrar uma produção textual do aluno se ele não for protagonista do seu dizer. Ou melhor, o estudante não deve se esconder no seu texto, preocupado que aqui e ali precisa encaixar uma expressão de efeito, tentando completar linhas de imparcialidade diante de um tema. Ademais, é possível observar que nas *redações*, ou seja, na difícil tarefa de escrever *para* a escola, frequentemente temos produções com muita escrita e pouco texto, como aponta Geraldi (1997b). Nesses casos,

o aluno escreve, preenche linhas, porém sem dizer quase nada, sem conteúdo algum, fazendo do exercício de redação, “um martírio não só para os alunos, mas também para os professores” (GERALDI, 1984, p.64).

Antunes (2003, p. 26, grifos da autora) afirma que “é na escola que as pessoas ‘exercitam’ a *linguagem ao contrário*, ou seja, a *linguagem que não diz nada*”, quando na verdade deveríamos incentivar o posicionamento crítico do aluno, dando abertura para que ele mesmo possa testar suas hipóteses, num movimento contemplativo de reflexão, escrita, reflexão e reescrita.

Portanto,

[...] os alunos não deveriam produzir “redações”, meros produtos escolares, mas textos diversos que se aproximassem dos usos extraescolares, com função específica e situada dentro de uma prática social escolar. Se assumirmos tal posicionamento, apostaremos em um ensino muito mais procedimental e reflexivo (e menos transmissivo), que leva em consideração o próprio **processo** de produção de textos e que vê a sala de aula, assim como as esferas da comunicação humana, como um lugar de interação verbal. (BUNZEN, 2006, p. 151, grifo do autor)

No entanto, permanece ainda na escola a escrita sem função, desprovida de destinatário, sem conexão entre a linguagem que se exercita e o mundo real, entre o autor e o leitor, e o mais grave, exercitam textos que o aluno talvez nunca seja solicitado fora da escola (FREIRE, 1978; 1987; 1989; 1991; 1992; 2000; 2003).

Para mudar este cenário, precisamos de mais professores que assumam a perspectiva *operacional e reflexiva* de língua e que atuem não como destinatários da escrita dos estudantes (redação), mas sim como interlocutores do processo de dizer (produção textual), fazendo questionamentos e sugestões apenas como leitor, como um “[...] ‘co-autor’ que aponta caminhos possíveis para o aluno dizer o que quer dizer na forma que escolheu”. (GERALDI, 1997b, p.164).

Para tanto,

[...] sugerimos que o professor trabalhe com uma política de ensino de língua fortalecedora das práticas sociais dos alunos em contextos culturais específicos, pois não podemos negar o *conflito*

intercultural que tem lugar na escola [...] (BUNZEN, 2006, p. 158, grifo do autor)

Defendemos ao longo deste trabalho que nas aulas de Língua Portuguesa as práticas mecanicistas de reconhecimento tenham cada vez menos espaço, deixando predominar as práticas de produção. Os alunos precisam ser instigados a produzirem textos *na* escola e não redações *para* escola.

Antunes (2003) ressalta que

[...] toda escrita responde a um propósito funcional qualquer, isto é, possibilita a realização de alguma atividade sociocomunicativa entre as pessoas e está inevitavelmente em relação com os diversos contextos sociais em que essas pessoas atuam. (ANTUNES, 2003, p. 48)

Então, é a partir do contato do aluno com outros textos da modalidade formal, que ele será capaz de constituir a sua própria escrita formal e não por meio de treinos de redação, que como vimos, não tem caráter sociocomunicativo. Da mesma maneira, ocorre com os gêneros do discurso. O sujeito só vai compreender a estrutura de cada gênero, tendo contato com diversos exemplares de cada um deles. Desse modo, possibilitaremos aos estudantes que observem as regularidades que convergem na relativa estabilidade dos gêneros do discurso.

É sob essa perspectiva que construímos, e apresentaremos mais adiante, a nossa proposta didático-pedagógica, que se apoia em textos de um gênero específico e que estão em circulação, traz temas do cotidiano para que o aluno se sinta estimulado a comentar. Ao terminar, a escrita não terá como destinatário final o professor, mas leitores reais, pois estaremos diante de uma relação dialógica concreta e não simulada.

Para concluir o presente capítulo, refletiremos a seguir sobre a análise linguística *na* escola em oposição ao ensino da gramática tradicional.

2.5 A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA NA ESCOLA

No final da década de 1970, com a implementação obrigatória da prova de redação nos vestibulares, ficou perceptível, o que já vinha sendo sinalizado por alguns teóricos: a ideia de que o ensino basicamente gramatical não garante que o aluno produza textos que façam sentido para ele e seus interlocutores (BRITTO, 1997; 2003). Isso é resultado de uma educação que não atrela a metalinguagem à prática

da análise linguística, cultivando a ação pedagógica de trabalhar com fragmentos soltos e com a exaustiva atividade de identificação de elementos nas orações, conforme já alertavam Possenti (1996), Britto (1997), Antunes (2007; 2014), Travaglia (2009). É importante ainda esclarecer que

[...] não se trata de negar a legitimidade da metalinguagem, mas de entender que ela só faz sentido no interior da disciplina que a constitui e só pode funcionar como instrumento efetivo e econômico de análise se aqueles que a manipulam forem capazes de conhecer sua referencialidade e seus limites. (BRITTO, 1997, p. 121)

O autor ratifica que os novos estudos linguísticos mostram que não podemos mais admitir como única e verdadeira a teoria tradicional, mesmo reconhecendo que possui intuições interessantes e que são o resultado de extensos períodos de reflexão acerca da linguagem, também. Isso quer dizer que a gramática tradicional não é inquestionável, não detém a verdade absoluta, ao contrário, é passível de críticas quando constatamos que ela não responde as nossas perguntas, sequer se aplica irrestritamente conforme dita.

Outra limitação a respeito do ensino tradicional é a não historicidade das regras quanto à formulação de seus conceitos (POSSENTI, 1996; BRITTO, 1997; ANTUNES, 2007; 2014; TRAVAGLIA, 2009), pois estes fizeram sentido num dado momento histórico, serviam à determinada ideologia, aos interesses de uma época. Por exemplo, as regras de colocação pronominal, que não são usadas no Brasil, visto que a única forma que usamos o pronome na língua oral é de maneira proclítica (como em “me dê um cigarro, ao invés de dê-me um cigarro”, exemplo que será retomado mais adiante).

Porém, essas normas chegam às escolas atuais sem essa contextualização, sem que se esclareça isso para o aluno. Essa informação é muitas vezes omitida dos estudantes, que são levados a crer que a gramática normativa é atemporal e indiscutível. Geraldí (1997b, p. 134) observa que na ausência dessa historicidade “[...] solidificam-se como verdade conceitos que estão na verdade de um tempo”.

Conforme mencionado na seção anterior, o trabalho com análise linguística não exclui o estudo da gramática na sala de aula, não se trata de uma coisa ou outra, absolutamente (MENDONÇA, 2006). O estudo da gramática e o trabalho com análise linguística são atividades que

estabelecem uma relação constitutiva. Portanto, ao optarmos pela prática da análise linguística não estamos negando a gramática, estamos buscando uma *ressignificação* em torno do trabalho com a linguagem.

O que se pretende, ao adotar a perspectiva da análise linguística, é continuar disseminando o conhecimento mais abrangente sobre a língua para as escolas, porém não pelo método tradicional, aquele que contempla de forma descontextualizada exercícios de repetição, memorização, classificação etc., mas, sim, através do proposto por Geraldi (1984): a análise linguística integrada à leitura de textos e à produção textual. Em outras palavras, podemos dizer que a análise linguística

[...] se caracteriza por um debruçar-se sobre os modos de ser da linguagem, ocorre no interior das práticas de leitura e produção. A análise linguística não deve ser entendida como a gramática aplicada ao texto, como supõem os autores de livros didáticos, mas sim como um deslocamento mesmo da reflexão gramatical [...]. O objetivo fundamental da análise linguística é a construção de conhecimento e não o reconhecimento de estruturas (o reconhecimento só é legítimo na medida em que participa de um processo de construção do conhecimento). (BRITTO, 1997, p. 164)

De tal modo, o professor que elege a análise linguística como norteadora de sua prática profissional, está optando por trabalhar sob uma perspectiva operacional e reflexiva sobre a língua(gem) (conforme seção 2.3). Isso significa que a gramática passa a ser estudada a serviço do texto e não como um conteúdo isolado, fechado em si mesmo.

Um dos precursores dessa proposta de mudança foi J. W. Geraldi, autor que já na década de 1980, apontava para a prática da análise linguística como atividade integrada à leitura e à escrita de textos nas aulas de Língua Portuguesa. Bezerra e Reinaldo (2013), que também difundem tal perspectiva e acrescentam que

[...] mesmo reconhecendo as variedades linguísticas, os trabalhos que defendem essa prática propõem, com base nos tipos de texto e nos níveis de organização da língua, a reformulação dos textos dos alunos, visando alcançar o registro formal escrito. [...] a prática de *análise linguística* assume um *status* teórico-

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

Assim, entendemos que a análise linguística também se dedica à descrição da língua, porém sob outro olhar, conforme prevê Geraldí (1984; 1991; 1996; 1997a; 1997b; 2010; 2015). De acordo com o autor, o centro das aulas de língua portuguesa deve ser o texto, pois é através dele que o aluno poderá observar a função organizacional da língua em uso.

Contudo, a prática de análise linguística deve acompanhar as práticas de leitura e produção de texto, exercendo dois tipos de reflexão:

[...] a reflexão epilinguística, centrada no uso dos recursos expressivos em função das atividades linguísticas do falante/escritor; e a metalinguística, centrada na construção de noções com as quais se torna possível a categorização de tais recursos. (BEZERRA; REINALDO, 2013, p.37)

Então, partindo dessa reflexão, Geraldí (1984; 1991; 1996; 1997a; 1997b; 2010; 2015) ratifica o texto como unidade de ensino nas aulas de língua. Para ele, o objetivo é que o texto conduza o estudante a interpretar e escrever bem, assim como ser capaz de compreender seus desvios e corrigir tais ocorrências, por meio de interações.

Geraldí (1984) ainda orienta que o professor enfoque um problema relevante de cada vez, para acompanhar a reescrita do estudante orientando-o, pois não seria viável abranger todos os desvios normativos que um texto pode apresentar, num só tempo. Não podemos perder de vista que estamos tratando de uma prática que libera os alunos de acumularem informações que não compreendem e que meramente decoram para usar apenas numa lacuna específica, onde não conseguem fazer uso do que decoraram em condições outras. A análise linguística vai de encontro a essa tradição mecanicista, que não abre espaço para o pensamento do aluno. Isso justifica a indicação de focalizar um problema de cada vez apontado acima, porque contempla a reflexão do estudante, o que, inegavelmente, requer tempo.

Nesse sentido, Bezerra e Reinaldo (2013) afirmam que

[...] a prática dessa análise propicia aos alunos, por exemplo, no momento da leitura, compararem textos e refletirem sobre adequação linguística, sobre efeitos de sentidos nos textos, procurando compreender e se apropriar das alternativas que a língua lhes oferece para sua comunicação. Na produção de textos, os alunos orientados pelo professor, realizam o seu planejamento, de acordo com as condições de produção dadas, procedem à escolha das unidades e estruturas linguísticas, com o intuito de perceber seu funcionamento e, assim, serem capazes de construir seus textos de forma adequada às situações comunicativas. Na reescrita, os alunos são orientados a observarem a adequação das escolhas realizadas em seus próprios textos, buscando alcançar a adequação não atingida. (BEZERRA; REINALDO, 2013, p.37-38)

No que se refere aos dois tipos de reflexão (epilinguística e metalinguística), já citados nessa seção, entendemos que estes permitem que os conteúdos gramaticais sejam acrescentados a outros estudos do âmbito textual. Evitando, assim, atividades de análises de frases soltas ou propositalmente retiradas de seu contexto para cumprir exclusivamente o papel de exemplificar o que está sendo prescrito.

A análise linguística, como expusemos, propicia um ensino pleno, contemplando diferentes ângulos do objeto de estudo – o texto – observando da gramática ao gênero, tudo por meio do texto. Nas aulas em que se contempla a análise linguística, os alunos examinam seus desvios e buscam adequá-los aos propósitos interacionais durante o processo de reescrita.

Nessa perspectiva, o texto do aluno é ponto de partida para a reflexão, num movimento cíclico em que o que foi pensado se conjectura na reescrita, pois a tarefa de refazer não é mecânica, ela passa a fazer sentido no momento em que os discentes enxergam na sua própria produção os pontos que necessitam de ajustes, orientados à interação.

Para Bakhtin (2013 [1942/1945], p. 23), “[...] quando isolada dos aspectos semânticos e estilísticos da língua, a gramática inevitavelmente degenera em escolasticismo”. O autor afirma ainda:

Toda forma gramatical é, ao mesmo tempo, um meio de representação. Por isso, todas essas formas podem e devem ser analisadas do ponto de

vista das suas possibilidades de representação e de expressão, isto é, esclarecidas e avaliadas de uma perspectiva estilística. No estudo de alguns aspectos da sintaxe, aliás muito importantes, essa abordagem estilística é extremamente necessária. (BAKHTIN, 2013 [1942/1945], p. 23-24)

Portanto, quando o professor insiste em manter uma abordagem balizada na gramática tradicional, está, inevitavelmente, condicionando seu aluno a análise e compreensão apenas de frases soltas ou formatadas nos textos de terceiros.

De acordo com Bakhtin (2013 [1942/1945], p. 28), esse conhecimento estritamente gramatical não contribui para o desenvolvimento dos alunos, ao mesmo tempo em que eles não utilizam muitas dessas formas que são estudadas na escola, somente *para* a escola, e “quando o fazem, revelam total desconhecimento da estilística”, ou seja, nenhuma familiaridade com a regra aplicada no texto, gerando dificuldades para atribuir sentidos ao que leem/ouvem.

Contudo, as práticas de análise linguística, quando realizadas corretamente,

[...] explicam a gramática para os alunos: ao serem iluminadas pelo seu significado estilístico, as formas secas gramaticais adquirem novo sentido para os alunos, tornam-se mais compreensíveis e interessantes para eles. (BAKHTIN, 2013 [1942/1945], p. 40)

Podemos constatar que é de fundamental importância que alcancemos essa concepção de que a mudança no ensino passa pela inevitável aproximação da teoria com a realidade, com a prática, ou seja, que a escola não deixe de considerar o uso da língua(gem), efetivamente.

Nas palavras de Bakhtin (2013 [1942/1945], p. 42), “a nova mudança da produção escrita dos alunos precisa ser obtida com afinco e aproximada novamente do discurso oral, vivo e expressivo, isto é, da linguagem da vida viva”. Isso porque, segundo o autor, a linguagem impessoal e abstrata que apenas reproduz o que dizem os livros, é sinal de uma educação pela metade. Porém, alguns falantes, por desconhecerem um estudo mais profundo da língua, ingenuamente, se envaidecem de uma falsa erudição ao repetirem sistematicamente o que leem nos livros. Mas quem é suficientemente maduro, no sentido cultural, não usa essa linguagem livresca.

Observamos que permanecem, ainda com força na escola, exercícios de produção textual desconexos do real uso da língua. Mas conforme Geraldí (1997b), citado anteriormente, para produzir um texto é preciso, entre outras coisas, ter *o que, para quem e por que* dizer. Assim, o autor chama atenção para o fato da artificialização da situação de emprego da língua, questionando qual seria “[...] a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido apenas por uma pessoa (que por sinal corrigirá o texto e dará nota para ele)?” (GERALDI, 1997a, p. 65)

Além disso, Antunes (2003) explica que dentre os mais variados aspectos a serem avaliados, é fundamental que o professor se dedique mais aos pontos centrais do texto, entre os quais

[...] a clareza e a precisão da linguagem (a escolha da palavra certa), a adequação das expressões à função do texto e aos elementos de sua situação, o encadeamento dos vários segmentos do texto, bem como o sentido, a relevância e o interesse daquilo que é dito. A fixação nos padrões da correção ortográfica, por exemplo, desviou a atenção do professor que, dessa forma, deixou de perceber a coesão, a coerência, a informatividade, a clareza, a concisão e outras propriedades do texto. (ANTUNES, 2003, p. 65)

A consequência desse desvio de atenção do professor para com os aspectos mais relevantes do texto, somado às simulações excessivas nas salas de aula, são os resultados negativos das produções dos alunos, muitas vezes, fruto do desinteresse dos estudantes, visto que não encontram sentido para o que estão fazendo. Essa é a realidade que vivenciamos diariamente nas escolas. Por conseguinte, para o professor

[...] vem a decepção de ver textos mal redigidos, aos quais ele havia feito sugestões, corrigido, tratado com carinho. No final o aluno nem relê o texto com as anotações. Muitas vezes o atira ao cesto de lixo assim que o recebe. (GERALDI, 1997a, p. 65)

Não raras vezes, constatamos que ao deixarem a sala de aula, os estudantes, propositadamente, deixam seus trabalhos (corrigidos pelo professor) embaixo das carteiras, ou até mesmo em cima de suas mesas, outros fazem bolinhas de papel, ainda tem aqueles que rasgam e jogam no lixo e os que descartam sem cerimônia, jogando automaticamente na

lixeira, sem ao menos passar os olhos ou reagir/interagir com o que foi produzido, sequer amassam o papel, é como se nem o tocassem.

Ou seja, nesses casos, não houve aproveitamento, o aprendizado não aconteceu. Não fez sentido, nem para o professor tampouco para o aluno. Nesse caso, a produção textual fica comprometida pela falta dos itens apontados por Geraldi (1996; 1997a; 1997b) como fundamentais para a boa escrita de textos (o destinatário real, o conteúdo, a justificativa etc.).

Além disso, a escola perde boas oportunidades de instigar o aluno quando insistem em temas clichês como as férias (na volta às aulas), por exemplo. Essa tradição permanece viva nas salas de aula, pois quando retornamos das férias e sugerimos outro tipo de atividade, é comum ouvirmos de nossos alunos que não querem fazer o que está sendo proposto e perguntarem se no lugar disso podem falar/escrever sobre o que fizeram nas férias.

No entanto, precisamos mudar esse cenário estabelecido em outras gerações. Aos poucos, temos condições de construir um novo ideário, sem nos esquecer de que nossos alunos fazem parte da sociedade e que os assuntos devem ser familiares a eles, para que tenham efetivamente o que dizer. Caso contrário, o texto passa a ser mero preenchimento de linhas, tal como um formulário, no qual o sujeito apenas cumpre um ritual. Somente depois disso é que devemos apresentar aos nossos alunos aqueles aspectos que não são tão conhecidos assim. Ou seja, gradativamente é que vamos inserindo novas realidades no cotidiano dos estudantes, por meio de diferentes processos semióticos, que eles também serão capazes de compreender e utilizar.

A análise linguística poderia entrar como uma ferramenta dentro da proposta de trabalho com o foco no texto, pois nessa perspectiva ela assume o papel de balizar as produções. Dessa maneira, os alunos são estimulados a ler, debater e produzir textos, posteriormente, o professor os examina não no intuito de encontrar erros ortográficos ou de concordância, por exemplo, para simplesmente apontá-los. Na análise linguística, o professor, dentre outras ações, assume a produção textual escrita dos alunos como fonte de diagnóstico, inclusive, para preparar suas aulas (GERALDI, 1984; 1991; 1996; 1997a; 1997b; 2010; 2015).

A partir desse momento, o profissional poderá verificar onde estão os maiores problemas do aluno e/ou da turma, para então sinalizá-los e, depois, devolver o texto para a reescrita¹⁷, a autocorreção. Nesse

¹⁷ Sabemos que problemas como a superlotação das turmas e a elevada carga-horária de efetivo trabalho em sala de aula dos professores (Estado de Santa

processo, o professor atua como um mediador, que ajudará o estudante a perceber as inadequações, bem como acompanhá-lo no processo de aprimoramento do trabalho, tendo em vista a interação.

Desse modo, afirmamos que um bom texto não é, necessariamente, aquele com menos erros, mas indiscutivelmente o que estiver mais adequado à situação de interação, conforme afirma Antunes (2003, p. 64): “[...] não é ‘a gramática’ apenas que vai dizer se o texto está bom ou não: são as *regras sociais* presentes no espaço de circulação do texto que definem sua qualidade”.

Ao defender a prática da análise linguística, Geraldi (1984; 1991; 1996; 1997a; 1997b) sugere que o professor ao efetuar a avaliação das redações e se deparar com problemas de concordância verbal, entre outros, marque um x ao lado da sentença e, num segundo momento, distribua os trabalhos avaliados aos alunos para que eles mesmos tomem ciência do tipo de desvio que cometeram. Em caso de não conseguirem perceber tal desvio, o professor atuará como mediador da tarefa, fazendo com que eles reflitam, por exemplo, sobre a substituição do sujeito da frase para entender o problema de concordância e, posteriormente, partir para a concordância verbal mais adequada.

Como se pode observar, o conteúdo gramatical, previsto na maioria dos currículos escolares, não foi excluído, pelo contrário, está sendo contemplado, contextualizado, sob metodologia distinta, à luz da análise linguística. Desse modo, “[...] a prática de análise linguística, embora sob outra forma que me parece mais útil, acaba desenvolvendo todo o programa ‘oficial’ sugerido para os anos finais do ensino fundamental”. (GERALDI, 1997a, p.78, grifos do autor)

Dessa forma, eliminamos o receio que alguns professores têm de, ao adotarem a análise linguística, não darem conta de cumprir o conteúdo programado para o ano/série em que atuam. E assim, se sentirem constrangidos perante os colegas de área.

Porém, Geraldi (1997a; 1997b) é taxativo ao declarar que o compromisso do professor é com o seu aluno e não com o professor do ano seguinte. Infelizmente, mesmo sendo plenamente aplicável, como observamos na sugestão supracitada, a mudança não acontece tão

Catarina - 32 h/a; Município de Florianópolis 28h/a semanais) dificultam atividades de reescrita, devido ao pouco tempo de hora-atividade que se tem. Geraldi (1984, p. 70) já alertava que “uma das maiores dificuldades enfrentadas por professores é precisamente sua falta de tempo para preparação das aulas (afinal com os salários que recebemos, somos forçados a assumir excessiva carga horária)”

facilmente nas unidades educativas. Percebemos que o ensino de gramática, ainda, se mantém enraizado entre os professores de Língua Portuguesa, mesmo entre aqueles que não se assumem como defensores dessa prática.

Conforme já referimos, as críticas quanto ao ensino essencialmente gramatical são muitas, principalmente no que tange:

a) os resultados insatisfatórios da ênfase nas aulas de gramática (parcialmente evidenciados em avaliações como ENEM e SAEB), ou seja, alunos cujas habilidades básicas de leitura e escrita não foram potencializadas, já que estas ficam em segundo plano; b) a constatação, por meio de pesquisas, de que a gramática normativa, base do ensino de gramática na escola, apresenta inconsistências teóricas (por ex., a definição de sujeito e suas subclassificações, que misturam aleatoriamente critérios semânticos, sintáticos e até pragmáticos), além de não descrever adequadamente a norma-padrão contemporânea, o que era apontado por Oswald de Andrade, já no início do século XX:

PRONOMINAIS

Dê-me um cigarro

Diz a gramática

Do professor e do aluno

E do mulato sabido

Mas o bom negro e o bom branco

Da Nação Brasileira

Dizem todos os dias

Deixa disso camarada

Me dá um cigarro

(Poesias reunidas. 5. ed. Rio de Janeiro:

Civilização Brasileira, 1978. p. 80)

(MENDONÇA, 2006, p. 200)¹⁸

Através do exemplo supracitado, na poesia de Oswald de Andrade, percebemos o abismo existente entre a gramática tradicional e a língua em uso. Assim como a necessidade de se estabelecer práticas significativas de ensino, onde se aprenda de fato a ler e a escrever

¹⁸ Embora possa parecer exaustiva, resolvemos renunciar a voz da autora sobre a questão.

textos, visando às práticas sociais, como recomenda Geraldi (1996; 1997a; 1997b), em detrimento dos exercícios estruturais de gramática.

São irrefutáveis os argumentos em favor da prática da análise linguística na escola. Um deles se dá pelo fato de estar de acordo com o processo de aquisição da linguagem, que acontece quando há produção de sentidos no processo de interação e não por palavras e orações isoladas, é um desenvolvimento que parte do global para o específico. Nas palavras de Mendonça (2006),

[...] o isolamento de unidades mínimas – que é parte da competência gramatical – é um procedimento de análise e que só tem razão se retornar ao nível macro: na escola, analisar o uso de determinada palavra num texto só tem sentido se isso trouxer alguma contribuição à compreensão do funcionamento da linguagem e, portanto, se auxiliar a formação ampla dos falantes. (MENDONÇA, 2006, p. 203)

A autora lembra ainda que o compromisso da escola não é “[...] formar gramáticos ou linguistas descritivistas, e sim pessoas capazes de agir verbalmente de modo autônomo, seguro e eficaz, tendo em vista os propósitos das múltiplas situações de interação em que estejam engajadas.” (MENDONÇA, 2006, p. 204) Para suprir essa demanda é que indicamos a *análise linguística*, como prática pedagógica capaz de refletir sobre os sistemas e os usos da língua, uma perspectiva de trabalho pensada para o ensino escolar, que, indispensavelmente, contempla os fenômenos gramaticais.

Trata-se de uma nova proposta de trabalho, um novo olhar e não um novo conteúdo. Portanto, a análise linguística

[...] não elimina a gramática das salas de aula, como muitos pensam, mesmo porque é impossível usar a língua ou refletir sobre ela sem gramática. [...] A AL engloba, entre outros aspectos, os estudos gramaticais, mas num paradigma diferente, na medida em que os objetivos a serem alcançados são outros. (MENDONÇA, 2006, p. 206)

Geraldi (1997b) explica justamente essa amplitude da análise linguística, pois, ao contrário do ensino gramatical que enfoca somente um fenômeno da língua, de forma descontextualizada, a análise linguística, por sua vez, abrange tanto o trabalho com questões

específicas quanto questões mais amplas a propósito do texto, explorando o todo e não uma parte.

Mendonça (2006), a fim de delinear claramente as principais diferenças entre o ensino de gramática e a prática de análise linguística, nos apresenta os seguintes aspectos¹⁹:

Quadro 01 - Ensino de gramática *versus* Prática de análise linguística

ENSINO DE GRAMÁTICA	PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA
●Concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável.	●Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes.
●Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as de leitura e de produção textual.	●Integração ente os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e produção de textos.
●Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento.	●Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras).
●Privilégio das habilidades metalinguísticas.	●Trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas.
●Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordados isoladamente e em sequência mais ou menos fixa.	●Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário.
●Centralidade na norma-padrão.	●Centralidade dos efeitos de sentido.
●Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal.	●Fusão com os trabalhos com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas.
●Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período.	●Unidade privilegiada: o texto

¹⁹ Optamos pela reprodução do quadro por acreditarmos que ele é bastante esclarecedor.

●Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/funções morfosintáticas e correções.	●Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.
--	--

Fonte: Mendonça (2006, p. 207)

Como podemos observar, a prática de análise linguística vai ao encontro da premissa de formar cidadãos críticos para os usos sociais da língua, pois se dedica à reflexão e não à propagação da prescrição. Assim, consideramos a análise linguística como uma condutora na reflexão conjunta, possibilitando que alunos e professores percebam quais são as maiores dificuldades e que, consequentemente, precisarão de maior dedicação, assim como também demonstra quais conteúdos já foram assimilados, auxiliando o profissional a planejar e aproveitar melhor suas aulas.

Como assegura Geraldi (1997b, p. 189-190) “com a linguagem não só falamos sobre o mundo ou sobre nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos”, isso é metalinguagem. O autor também afirma que a prática da análise linguística em sala de aula

[...] permite aos sujeitos retomar suas intuições sobre a linguagem, aumentá-las, torná-las conscientes e mesmo produzir, a partir delas, conhecimentos sobre a linguagem que o aluno usa e que outros usam. (GERALDI, 1997b, p. 217)

Finalizamos o primeiro capítulo com a clareza de que a mudança é possível e necessária, pois os resultados dos exames nacionais, que se referem às provas de língua portuguesa, deixam claro que o maior problema dos estudantes está em ler e compreender textos. Por isso, reiteramos que o ensino fundamentalmente gramatical, não tem cumprido seu papel de formar cidadãos proficientes para o uso da língua(gem) em qualquer ocasião – e isso não pode ser ignorado²⁰.

Na sequência do nosso trabalho, passamos a nos dedicar às ancoragens metodológicas.

²⁰ Sabemos que outros fatores contribuem negativamente para a aprendizagem dos alunos, entre eles, os motivos que levam à evasão escolar, as salas de aula superlotadas e sem condições básicas, como ventilação e iluminação, a formação dos professores, a própria desvalorização da carreira docente etc. Porém, não adentraremos nessa discussão, por ora.

3 ANCORAGENS METODOLÓGICAS

Neste capítulo, investigaremos, primeiramente, o que dizem os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) com relação à prática da análise linguística na Educação Básica. Em segundo lugar, faremos uma discussão teórico-metodológica sobre a *Teoria da Elaboração Didática*. Posteriormente, refletiremos sobre as *unidades básicas de ensino e de aprendizagem* e encerraremos essa parte da pesquisa com o *desenho* da proposta didático-pedagógica a ser apresentada nesta dissertação.

3.1 ANCORAGEM NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Para os PCN, o conhecimento não é algo a ser estabelecido fora da realidade, pois se trata de “[...] uma construção histórica e social, na qual interferem fatores de ordem antropológica, cultural e psicológica, entre outros”. (BRASIL, 1998, p. 71) Essa premissa vai ao encontro do que discorreremos no capítulo anterior, no sentido de levar a realidade de uso da linguagem para a sala de aula, pois a prática de simular situações e/ou trabalhar de forma descontextualizada não traz bons resultados, acaba sendo apenas conteúdo escolar, meramente, e não conhecimento. No entanto, entendemos que para o “acontecer” da aprendizagem é necessário, dentre outras questões, conhecer a realidade do aluno e percebê-los sujeitos integrantes de um grupo social, com conhecimentos prévios à escolaridade. Portanto,

[...] as aprendizagens que os alunos realizam na escola serão significativas na medida em que eles consigam estabelecer relações entre os conteúdos escolares e os conhecimentos previamente construídos, que atendam às expectativas, intenções e propósitos de aprendizagem do aluno. (BRASIL, 1998, p. 72)

Mas, como vimos, o método tradicional de ensino de Língua Portuguesa não abarca essa concepção, porque, partindo da gramática tradicional, as aulas de português, na maioria das situações, são balizadas, essencialmente, por meio de exercícios repetitivos e descontextualizados. Dessa forma, se perpetua a prática de desconsiderar o conhecimento do aluno através da ideia simplista de certo e errado segundo a gramática tradicional, sem que tais regras venham acompanhadas de sua historicidade, causando a sensação no

aluno de que a norma é irretocável, irreduzível e inquestionável (ANTUNES, 2003; 2006; 2009; 2010; BRITTO, 1997; 2003).

De acordo com os PCN, os conteúdos são ferramentas para que os estudantes desenvolvam as capacidades indispensáveis para a produção cultural, de bens econômicos e sociais e para que deles desfrutem. Ou seja, é ao desenvolvimento do aluno enquanto sujeito sócio-histórico que devemos nos ater. Além disso,

[...] é importante deixar claro que, na escolha dos conteúdos a serem trabalhados, é preciso considerá-los numa perspectiva mais ampla, que leve em conta o papel, não somente dos conteúdos de natureza conceitual – que têm sido tradicionalmente predominantes, mas também dos de natureza procedimental e atitudinal. [...] É preciso analisar os conteúdos referentes a procedimentos não do ponto de vista de uma aprendizagem mecânica, mas a partir do propósito fundamental da educação, que é fazer com que os alunos construam instrumentos para analisar e criticar, por si mesmos, os resultados que obtêm e os processos que colocam em ação para atingir as metas a que se propõem. (BRASIL, 1998, p. 75-76)

Podemos dizer, então, que os PCN preconizam uma educação reflexiva, onde não se perca de vista que estamos diante de cidadãos em formação, por isso não podemos tratá-los como receptores, repassando-lhes apenas conteúdos escolares, porque esse “conhecimento” é descartado assim que o sujeito sai da escola, como já dissemos anteriormente. Devemos focar nas habilidades linguísticas que serão fundamentais em qualquer área de atuação, nos diferentes contextos de interação. Desse modo, os PCN explicitam que, dentre os objetivos do ensino fundamental, é necessário que os alunos sejam capazes de

[...] posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas; [...] utilizar as diferentes linguagens – verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados,

atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação; [...] (BRASIL, 1998, p. 8:)

Como podemos observar, tal documento não cita diretamente, o conteúdo gramatical, mas, sim, as habilidades que são condicionantes para o pleno desenvolvimento dos indivíduos, considerando suas práticas sociais e suas possibilidades de crescimento nesse meio.

Ainda segundo o mesmo documento (BRASIL, 1998, p. 17), o ensino essencialmente gramatical pareceu adequado por muito tempo, pois antes da democratização do ensino, os estudantes eram oriundos de classes sociais que mantinham alto poder aquisitivo. Naquele contexto, a escola era um retrato dos seus frequentadores, a linguagem e as atividades utilizadas nos livros didáticos, por exemplo, estavam bastante próximas da variedade padrão e do conhecimento de mundo dos estudantes à época, bem como de seus professores.

No entanto, esse tempo passou, houve o processo de democratização escolar, visando o acesso, irrestrito, de todos os brasileiros, mas mesmo estando muito perto dela, em números, os resultados advindos desse acesso ainda não são satisfatórios. Logo, mudou o perfil dos frequentadores desse ambiente, inclusive dos profissionais, porém, as transformações não ocorreram no que tange o ensino propriamente dito. Sequer essa historicidade, chega ao aluno, nada é contextualizado, apenas repassado como verdade absoluta e atemporal (BRITTO, 1997; 2003).

Por outro lado, os documentos oficiais nacionais e os estudos recentes, indicam que o ensino deve ser balizado pelo uso da linguagem, diferentemente do ensino conteudista do passado, e do presente, que contempla uma língua que só se realiza na teoria, desprezando a realidade e discriminando seus falantes. Em outras palavras, podemos dizer que

[...] apesar de ainda imperar no tecido social uma atitude “corretiva” e preconceituosa em relação às formas não canônicas de expressão linguística, as propostas de transformação do ensino de Língua Portuguesa consolidam-se em práticas de ensino em que tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada é o uso da linguagem. Pode-se dizer que hoje é praticamente consensual que as práticas devem partir do uso possível aos alunos para permitir a conquista de novas habilidades linguísticas, particularmente daquelas associadas

aos padrões da escrita [...] (BRASIL, 1998, p. 18; grifo do documento)

Defendemos que as manifestações (orais escritas e multimodais) dos alunos devem ser encaradas na/para interação, real e efetiva, deixando para trás o ato automatizado de valoração de certo e errado (segundo a gramática tradicional) sobre todo produto apresentado. Entendemos que a proposta educativa convergente com a democratização escolar, social e cultural é aquela em que a escola esteja verdadeiramente *comprometida* com o desenvolvimento pleno de seus educandos (FREIRE, 1978; 1987; 1989; 1991; 1992; 2000; 2003), garantindo saberes linguísticos que subsidiarão o conhecimento necessário a sua prática cidadã. Assim,

[...] considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações. (BRASIL, 1998, p. 19)

Os PCN (BRASIL, 1998, p. 20) também esclarecem que a noção de linguagem que devemos ter no ensino fundamental é aquela orientada para uma finalidade específica, tal afirmação está ancorada na interlocução (VOLOSHÍNOV, 2013 [1930]), que acontece nas mais diversas situações sociais, nos diferentes momentos da história de cada um. Em termos gerais, segundo os PCN, a língua(gem) nos oferece uma ampla diversidade de estudo através das diferentes práticas sociais, pois

[...] cada uma dessas práticas se diferencia historicamente e depende das condições da situação comunicativa, nestas incluídas as características sociais dos envolvidos na interlocução. Hoje, por exemplo, a conversa informal não é a que se ouviria há um século, tanto em relação ao assunto quanto à forma de dizer, propriamente – características específicas do momento histórico. Além disso, uma conversa informal entre economistas pode diferenciar-se daquela que ocorre entre professores ou operários de uma construção, tanto em função do registro e do conhecimento linguístico quanto em relação ao

assunto em pauta. O mesmo se pode dizer sobre o conteúdo e a forma dos gêneros de texto escrito. Basta pensar nas diferenças entre uma carta de amor de hoje e de ontem, entre um poema de Camões e um poema de Drummond, e assim por diante. (BRASIL, 1998, p. 20)

Nessa perspectiva, encaramos a língua(gem) como uma prática histórico-social, que permite aos indivíduos (re)significarem o meio em que vivem e que passa por constantes transformações que devem ser acompanhadas na escola. Portanto, não podemos ensinar – e aprender – apenas “[...] 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”. (BRASIL, 1998, p. 20)

Justificamos, assim, nosso posicionamento diante do trabalho com análise linguística defendido nesta dissertação, partindo do texto do aluno, contemplando os mais variados gêneros do discurso (e, por conseguinte, diferentes escolhas linguístico-textuais para realizar projetos discursivos múltiplos) que são usados rotineiramente pelas pessoas nas mais variadas interlocuções nas quais se engajam. Pois

[...] 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 possua 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. (BRASIL, 1998, p. 21)

Tal afirmação converge com a tese de Bakhtin [Voloshinov] (1979 [1929]), conforme abordamos no capítulo 2 deste estudo, de que um discurso não acontece no vazio, temos sempre em vista o nosso interlocutor imediato e a situação discursiva. Então, para os PCN, o foco das aulas de Língua Portuguesa é o conhecimento linguístico e discursivo, essencial para atuar nas práticas sociais.

Para tanto, cabe ao professor planejar situações de interações onde os conhecimentos possam ser construídos e não reproduzidos aleatoriamente; é dever do professor trazer para a sala de aula situações enunciativas de outras instâncias (não escolares), sem desconsiderar a transposição didática que o conteúdo, inevitavelmente, sofrerá. Não podemos perder de vista que a escola é um espaço de interação social, sim, onde acontecem práticas sociais de linguagem que assumem características muito específicas em decorrência de sua finalidade – o ensino, conforme preconizam os PCN.

Logo, não há espaço, nem justificativa, para tentar reproduzir o que prescreve a gramática normativa, pois é possível constatar a necessidade de reformulação da prática pedagógica predominante, para atender a demanda de habilidades linguísticas que possibilitem a competência discursiva dos falantes. Sobre esse aspecto, os PCN asseguram que

[...] não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos – letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases – que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto. (BRASIL, 1998, p. 23 - 24)

Quanto à escolha dos textos, são sugeridos aqueles que mais favoreçam a reflexão crítica dos discentes, contemplando, também, a fruição estética dos usos artísticos da linguagem visando garantir a participação de todos numa sociedade letrada. Consequentemente, os textos privilegiados serão aqueles mais familiares ao cotidiano dos estudantes e ao universo escolar no qual se inserem.

Diante disso, podemos afirmar que as situações didáticas devem preparar o aluno para expressar-se com clareza e eficiência, portanto as propostas de intervenção devem fazer sentido no contexto do aluno, “pois é descabido treinar um nível mais formal de fala, tomado como mais apropriado para todas as situações” (BRASIL, 1998, p. 25) porque sabemos que existem ocasiões que exigem mais e outras menos formalidade, e essa habilidade há de ser desenvolvida na escola, pois se ela não tomar para si essa tarefa, dificilmente outra instância promoverá tal discussão.

Especificamente quanto ao ensino da gramática, os PCN o consideram uma característica “relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem” (BRASIL, 1998, p. 27), ou seja, a gramática está a serviço da língua e não sobreposta a ela. Não se trata de uma disputa, em que devemos escolher entre adotar ou não a gramática na escola, tampouco alongar a discussão infundada acerca de ensinar ou não gramática, mas, sim, de como contemplá-la, pois sabemos que não existe língua sem gramática, como já mencionamos.

Em outras palavras:

[...] não se justifica tratar o ensino gramatical desarticulado das práticas de linguagem. É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano – uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de terminologia. Em função disso, discute-se se há ou não de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão é o que, para que e como ensiná-la. (BRASIL, 1998, p. 28)

Portanto, ao optar pelo trabalho reflexivo, de ampliação das competências discursivas, como preceituam os PCN, não podemos nos deter

[...] apenas ao trabalho sistemático com a matéria gramatical. Aprender a falar e a pensar sobre a própria linguagem, realizar uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise linguística supõe o planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão não apenas sobre os diferentes recursos expressivos utilizados pelo autor do texto, mas também sobre a forma pela qual a seleção de tais recursos reflete as condições de produção do discurso e as restrições impostas pelo gênero e pelo suporte. Supõe, também, tomar como objeto de reflexão os procedimentos de planejamento, de elaboração e de refacção dos textos. (BRASIL, 1998, p. 27-28)

Então, nossa proposta (a ser defendida nesta dissertação) vai ao encontro do que propõem os PCN, pois entendemos que o

articulador/mediador das aulas de Língua Portuguesa são os textos, que subsidiarão a análise linguística e a reescrita. Isso porque, percebemos que a reescrita só será significativa para o estudante depois que ele compreender as diferentes escolhas linguístico-textuais para realizar seu projeto de dizer (VOLOSHÍNOV, 2013 [1930]), mas, para isso, o professor que assume essa perspectiva, precisa desempenhar o papel de *orientador* durante todo o processo.

No entanto, a maneira de ensinar não deve reproduzir

[...] a clássica metodologia de definição, classificação e exercitação, mas corresponde a uma prática que parte da reflexão produzida pelos alunos mediante a utilização de uma terminologia simples que e se aproxima, progressivamente, pela mediação do professor, do conhecimento gramatical produzido. Isso implica, muitas vezes, chegar a resultados diferentes daqueles obtidos pela gramática tradicional, cuja descrição, em muitos aspectos, não corresponde aos usos atuais da linguagem, o que coloca a necessidade de busca de apoio em outros materiais e fontes. (BRASIL, 1998, p. 29)

Ademais, sabemos que a singularidade da língua(gem) que a gramática tradicional dissemina não é a realidade dos fatos, pois observamos diariamente que a modalidade de língua que os gramáticos tradicionais defendem não se concretiza na escrita e, menos ainda, nos usos reais de fala, independentemente do nível de escolaridade do indivíduo.

Permanece ainda forte a tendência de tomar as regras da escrita como padrão para todas as manifestações linguísticas, é o que acontece nas aulas de português quando se tem na gramática o mote para o ensino.

Essa ideia de padrão absoluto é reforçada permanentemente pela gramática tradicional e seus adeptos, pois há uma confusão entre o falar bem e o falar de acordo com as regras gramaticais, o que indiscutivelmente é muito diferente. É desse imaginário que surgem afirmações de que o brasileiro não fala corretamente a Língua Portuguesa, revigorando práticas de ensino retrógradas, artificiais e excludentes.

Isso não quer dizer que, em determinados momentos, não usemos um padrão de língua mais próximo da linguagem prescrita na gramática, pois dependendo da situação interlocutiva pode haver necessidade de tal

uso, o que de forma alguma passa a ser visto como padrão de bem dizer. A escola precisa se despir dos preconceitos linguísticos e dos mitos de que existe uma forma certa de falar, de que uma região fala melhor do que a outra, que português é uma língua difícil e, por isso, ninguém sabe.

Nos processos de ensino e aprendizagem, como aludem os documentos oficiais, o importante é (ou deveria ser) saber adequar a variedade de língua aos diferentes eventos comunicativos. É importante que nossos alunos sejam capazes de coordenar o que escrevem/falam e percebam qual a maneira mais pertinente para se expressar, de acordo com sua intenção enunciativa. Portanto, devemos desmistificar a noção dos “erros de português”, tão populares, e passar a esclarecer que a questão é de adequação às circunstâncias de uso, trata-se de utilização mais adequada da linguagem, conforme alertam os PCN (BRASIL, 1998).

Para os PCN, os conteúdos de Língua Portuguesa se projetam a partir de dois eixos básicos, quais sejam: uso de língua oral e escrita → reflexão sobre língua e linguagem (BRASIL, 1998, p. 35). E é em função de tais eixos que os conteúdos devem ser organizados, vislumbrando o uso e a reflexão da língua²¹, da seguinte maneira:

Figura 01: A relação entre uso e reflexão

USO	REFLEXÃO
PRÁTICA de ESCUTA e de LEITURA de TEXTOS PRÁTICA de PRODUÇÃO de TEXTOS ORAIS e ESCRITOS	PRÁTICA de ANÁLISE LINGUÍSTICA

Fonte: PCN (BRASIL, 1998, p. 35)

Ao observarmos essa proposta, destacamos a conclusão, clara, dos PCN ao afirmar que

[...] os conteúdos de língua e linguagem não são selecionados em função da tradição escolar que predetermina o que deve ser abordado em cada série, mas em função das necessidades e possibilidades do aluno, de modo a permitir que ele, em sucessivas aproximações, se aproprie dos instrumentos que possam ampliar sua capacidade

²¹ À luz da perspectiva da abordagem operacional e reflexiva.

de ler, escrever, falar e escutar. (BRASIL, 1998, p. 37).

Podemos retomar aqui o posicionamento já citado de Geraldí (1997b), quando ele afirma que o compromisso do professor é com o estudante e não com os demais professores, seus colegas e futuros professores de seus alunos. Então, os conteúdos selecionados devem respeitar as condições dos discentes, atender aos interesses desses sujeitos, buscando meios para o aprendizado que, de fato, contribuirá para seu desenvolvimento e lhe garantirá conhecimento suficiente para a participação na sociedade e o exercício pleno de sua cidadania.

Ao contrário disso, ao adotar os métodos tradicionais, que partem da gramática e se preocupam com o cumprimento dos conteúdos previamente estabelecidos, independentemente se estes fazem ou não sentido para os atores nos processos de construção do ensino e da aprendizagem, o que os educadores têm em vista – conscientemente ou não – é atender a interesses outros, que não tem necessariamente a ver com satisfazer a real necessidade do educando. Isso, por conseguinte, tende a deixar o ensino desinteressante e ineficaz.

Portanto, entendemos que partir do texto é a trajetória mais garantida para um ensino de excelência, é um preparo para a vida, pois assim como os PCN, entendemos que na produção de texto estão subentendidas outras tarefas como planejamento de que tipo de informação e de quais especificidades do gênero e do suporte serão relacionadas, revisão e avaliação linguística em sentido *strictu* e em sentido *latu sensu*: de estrutura da língua e de conteúdo; articulação de informações externas e internas ao texto, realização e validação de inferências, enfim, tudo o que se esperaria, por exemplo, em uma argumentação lógica ou em um debate de ideias.

Além disso, consideramos o aluno como um sujeito sociohistoricamente constituído e que a escola não pode – e não deve – desconsiderar esta característica, tomando um único currículo, um único método como aplicável indiscriminadamente, mas, sim, o oposto disso, cada comunidade escolar é ímpar e suas peculiaridades são determinantes para que o professor adapte seu instrumento de trabalho à realidade que lhe cerca.

Ou seja, para os PCN,

[...] não há como separar o sujeito, a história e o mundo das práticas de linguagem. Compreender um texto é buscar as marcas do enunciador projetadas nesse texto, é reconhecer a maneira

singular de como se constrói uma representação a respeito do mundo e da história, é relacionar o texto a outros textos que traduzem outras vozes, outros lugares. (BRASIL, 1998, p. 41)

Além disso, o documento reconhece na análise linguística, práxis pedagógica que nos identificamos, como a que contempla os aspectos fundamentais para o estudo da língua. Isto porque, ao adotar essa prática podemos esperar que o aluno:

[...] • constitua um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem e sobre o sistema linguístico relevantes para as práticas de escuta, leitura e produção de textos; • aproprie-se dos instrumentos de natureza procedimental e conceitual necessários para análise e reflexão linguística (delimitação e identificação de unidades, compreensão das relações estabelecidas entre as unidades e das funções discursivas associadas a elas no contexto; • seja capaz de verificar as regularidades das diferentes variedades do Português, reconhecendo os valores sociais nelas implicados e, conseqüentemente, o preconceito contra as formas populares em oposição às formas dos grupos socialmente favorecidos. (BRASIL, 1998, p. 52)

Assim, a educação priorizaria os pontos essenciais para o desenvolvimento intelectual, social e cultural, de seus estudantes, o que faz diferença na formação desses indivíduos.

Por fim, reafirmamos que adotar um ensino voltado para a tradição gramatical que, como vimos anteriormente, privilegia atividades mecânicas, descontextualizadas e de memorização injustificada, é ignorar o que preconiza o documento oficial revisado, que mesmo não impondo, sugere uma prática bem diferente disso e que vai ao encontro do que aludimos nessa pesquisa até então.

Na seqüência, nos dirigiremos à próxima seção, que tratará da Teoria da Elaboração Didática.

3.2 ANCORAGEM NA TEORIA DA ELABORAÇÃO DIDÁTICA

Tendo em vista nossa compreensão de que ensinar a linguagem na escola é contemplar os usos sociais da língua, enfocamos a partir desse ponto a *análise linguística* como subsídio para discussão sobre a

elaboração didática. (HALTÉ, 2008[1998]) Lembramos que nossa intenção, nesse trabalho, não é apresentar caminhos metodológicos para o professor, mas sugestões de atividades que reverberem os pressupostos teórico-metodológicos revisitados ao longo desta dissertação.

Então, ao defendermos que as aulas de português devem ser balizadas pela interação, em oposição ao ensino mecanicista, de reprodução, não poderíamos aqui propor encaminhamentos como modelos a serem seguidos, como um mero treinamento para o professor. O que propomos são atividades, isto é

[...] reações-resposta (no sentido dialógico do Círculo) em torno do que se pode (em termos de concretibilidades singulares e não de idealidades universais) *analisar* ao estudarmos os textos-enunciados que medeiam nossas interações [...] (ACOSTA-PEREIRA, 2014, p. 3, grifos do autor)

Assim, pretendemos, com esse trabalho, contribuir para que cada professor da EB, de maneira autônoma, possa construir o seu próprio caminho visando uma prática docente mais eficaz. Para tanto, a sala de aula também deve ser vista como espaço de comunicação verbal, não desvinculado de outros meios sociais reais.

Compartilhamos com Bakhtin [Voloshínov] (1979[1929]) a ordem metodológica para o estudo da língua:

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual. (BAKHTIN; [VOLOSHÍNOV], 1979[1929], p. 110)

Nas diretrizes supracitadas, não temos prescrições, mas orientações para o professor/pesquisador sobre o trabalho com a língua sob a ordem do social para o linguístico, passando das formas e dos tipos de interação ao exame das formas da língua. Isso comprova que só

é possível explicar a comunicação verbal sob uma situação concreta de interação. (ACOSTA-PEREIRA, 2014)

No intuito de trazer sua base epistemológica para a sala de aula, muitas vezes, o professor se utiliza da Teoria da Transposição Didática (TD), que surgiu na década de 1980, com intenção de didatizar o conhecimento científico. Em outras palavras, a TD “é a conversão de *objeto do conhecimento* em *objeto de ensino*”. (ACOSTA-PEREIRA, 2014, p. 16, grifos do autor). Porém, é possível perceber certo apagamento da posição dos atores do processo de ensino-aprendizagem ao seguir os preceitos da TD na escola. Isso porque, segundo Halté (2008[1998]), de um enfoque interessante, passa-se a uma redução simplista e perigosa, portanto, a “[...] TD em si não serve para dar a aula [...]”. (HALTÉ, 2008[1998], p.139)

O autor ainda observa que

[...] pelo fato de fixar a atenção apenas sobre o polo dos saberes, a transposição facilita, e até legitima, a “*deriva para os objetos de ensino*”, em detrimento de outros pontos importantes do famoso triângulo. Pelo fato de definir um processo descendente, do saber científico para o saber escolar, ela favorece – até mesmo preconiza – o aplicacionismo. Pelo fato de organizar-se a partir de saberes distribuídos academicamente em campos constituídos, ela purifica os objetos de ensino ao preço de uma perda de sentido pelos aprendizes etc. Por essas razões, eu havia defendido uma didática globalmente praxiológica, caracterizando-se, em relação aos saberes, por uma metodologia implicacionista que eu nomeei elaboração didática dos saberes. (HALTÉ, 2008[1998], p.138)

Assim, nosso trabalho se ancora no conceito de *elaboração didática*, proposto por Halté (2008[1998]), pois ao contrário de transpor o conhecimento científico para a escola, assume-se uma postura ativa na construção dos saberes. Dessa maneira, professores e alunos passam a ser agentes do processo educativo, transformando a aula num “projeto didático, no qual o *saber ensinado* converge com escolhas, com objetivos compartilhados, com os conhecimentos prévios e com especialidades afins [...]” (ACOSTA-PEREIRA, 2014, p. 17). Então, do mesmo modo que vislumbramos o professor como coautor da escrita do aluno, compreendemos que a base teórica também deve ser construída e

agenciada por esses sujeitos, de maneira cooperativa, de acordo com os seus objetivos e dadas às condições em que se encontram.

Não há como desconsiderar o conhecimento científico, “[...] porque sem saberes a serem ensinados, não há escola – pelo menos, não a nossa” (HALTÉ, 2008[1998], p.120). Porém, esses saberes devem ser desenvolvidos com a participação de estudantes e professores, ou seja, não pode ser transposto como algo exaustivamente acabado.

Portanto, aspiramos com nossa proposta *didático-pedagógica*, sugerir atividades que os alunos consigam identificar e entender como os diversos recursos e usos da língua são agenciados na construção de sentidos, sob a óptica da interação. (ACOSTA-PEREIRA, 2011; 2013). Contudo, estamos cientes das dificuldades arraigadas à sala de aula e, consequentemente, da forma como as informações chegam até ela. A esse respeito Halté afirma que

[...] enquanto lugar expressamente construído para importar saberes e, sobretudo, para transmiti-los de maneira *dirigida*, a escola é, em contrapartida, uma instituição extra-ordinária. Nesse sentido, os atos didáticos são artificiais por construção, porque ali não se aprende *naturalmente*, “como na vida”, quer dizer, por incidência, mas por um ensino *intencional*, extremamente pesado [...] (HALTÉ, 2008[1998], p. 132, grifos do autor)

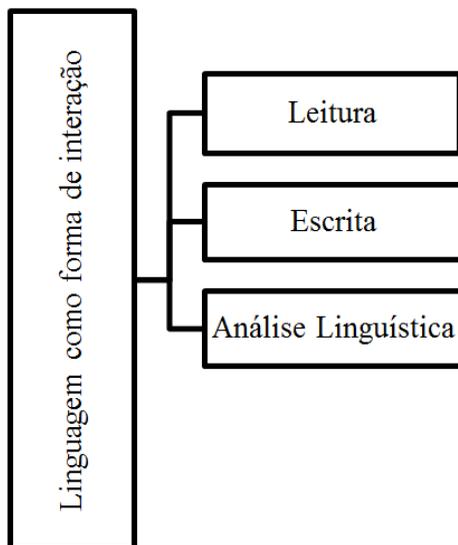
Dada a inevitável importação de saberes pela escola, nas devidas proporções, devemos primar pelo aprendizado com vistas à realidade da comunidade escolar, no caso da linguagem, ao uso efetivo da língua.

Isso porque nem tudo numa sala de aula precisa ser simulado. No cotidiano escolar é preciso e possível dar sentido para as atividades didáticas, “Ora, a sala de aula é um “happening”, um acontecimento único e não reproduzível [...]” (HALTÉ, 2008[1998], p. 134). Assim, a elaboração didática é a teoria que está a serviço da prática de ensino, pois eleva professores e alunos ao nível de protagonistas do processo de ensino-aprendizagem, que de fato são.

Portanto, é sob essa perspectiva que construímos nossa proposta didático-pedagógica que irá compor o Capítulo 4 deste trabalho. Passamos, então, às *unidades básicas de ensino e aprendizagem*.

3.3 ANCORAGEM NA PERSPECTIVA DAS UNIDADES BÁSICAS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

A prática de AL não se desvincula das práticas de leitura e escrita (mesmo não sendo estas últimas o foco do nosso trabalho), pois estas são as unidades básicas de ensino e de aprendizagem. Conforme podemos observar:



Então, por essas unidades estarem intrinsecamente relacionadas, mencionamos questões de leitura e escrita em diversas etapas deste trabalho, porque entendemos que o ensino não pode acontecer de forma descontextualizada, estritamente classificatória e fragmentada, conforme já discutimos.

É por essa razão que

[...] as aulas de produção de texto não podem estar dissociadas de atividades de leitura com ênfase na compreensão ativa e responsiva que aponta, inclusive, para uma análise linguística dos textos que se debruce sobre aspectos discursivos. (BUNZEN, 2006, p. 155)

Nossa compreensão acerca da AL na escola é de um estudo da língua a partir de textos que despertem o gosto pela leitura e instiguem à reflexão, o debate, à crítica e subsidiem a escrita de textos outros. Portanto, nossas aulas e o material didático que escolhemos para

subsidiar nosso trabalho em sala, precisam estabelecer uma “[...] inter-relação entre as atividades de leitura, produção de texto e análise linguística e que não fragmentem a relação entre a língua e a vida”. (BUNZEN, 2006, p. 159)

Ao distanciar-se desse entendimento, a escola torna a privilegiar o ensino tradicional e acaba esquecendo o que, de fato, é essencial no exercício da língua, o texto. (BRITTO, 1997, p. 102). Desse modo, quando a aula de português se afasta do texto, se torna muito difícil trabalhar sob outra perspectiva que não seja o ensino de gramática tradicional.

Entretanto,

[...] a falta de autoria e a ideia de correção constroem uma impressão de neutralidade e uma aparente necessidade pragmática que fazem com que se imponha uma ilusão técnica. A finalidade “normal” passaria a ser a própria apresentação de um conteúdo objetivo, que se consubstancia na apresentação da língua culta e na identificação das partes do discurso. (BRITTO, 1997, p. 104, grifos do autor)

Diante disso, observamos que o ciclo das unidades básicas do ensino (leitura, escrita e análise linguística), não está sendo contemplado na sua plenitude, pois ao se deter na língua culta e na classificação de partes do texto, ignorando os usos reais, seria impraticável tomar a análise linguística como âncora das aulas de português.

Dentre outras ações, Britto (1997) aponta que um dos caminhos para o ensino da língua seria

[...] abandonar o ensino de uma teoria gramatical, substituindo-o por atividades de *leitura* e *produção de textos*, articulando-se com exercícios de *análise linguística*, de modo a perceber os variados recursos expressivos disponíveis e estabelecer as exigências formais do padrão escrito. (BRITTO, 1997, p. 116, grifos nossos)

Ou seja, *leitura*, *escrita* e *análise linguística* são indissociáveis na concepção desse trabalho, que entende a linguagem como forma de interação (GERALDI, 1984; 1996; 1997b), portanto as atividades sugeridas no capítulo subsequente serão compostas por essas unidades básicas do ensino de português. Assim, a AL se integra à leitura e à escrita de textos, que possibilitarão ao aluno refletir sobre um assunto

atual, escrever sobre este tema e posicionar-se de maneira crítica. Posteriormente, esse mesmo texto, subsidiará o estudo das regularidades da língua, de acordo com as necessidades do aluno. É o estudo da língua a partir dos usos sociais.

3.4 O DESENHO DA PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

Nossa proposta tem o objetivo de se desenvolver, na sala de aula, em quatorze encontros, por meio de intervenções pedagógicas que perdurariam um bimestre escolar.

Para tanto, as atividades foram planejadas a partir do trabalho com o gênero do discurso *carta do leitor*, da esfera do jornalismo, especificamente do jornalismo de revista impressa. A seguir, apresentamos uma síntese da nossa proposta didático-pedagógica para prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa, tema dessa dissertação.

Contudo, salientamos que as ideias apresentadas nessa etapa serão plenamente desenvolvidas no próximo capítulo, explicando detalhadamente como planejamos cada encontro.

Quadro 02 - O *desenho* da proposta didático-pedagógica

Encontro	Atividade
1º	Discutir aspectos ideológico-valorativos da esfera jornalística.
2º	Discutir aspectos ideológico-valorativos da esfera do jornalismo de revista em especial.
3º	Explorar a revista: seções, gêneros e layout, dentre outros aspectos.
4º	Analisar características do <i>texto-enunciado</i> do gênero do discurso <i>carta do leitor</i> do jornalismo de revista.
5º	Selecionar um dos textos (notícia, reportagem, entrevista, artigo assinado, etc) da revista para discussão e resposta dos alunos por meio da escrita de texto no gênero <i>carta do leitor</i> .
6º	Socializar os textos selecionados pelos alunos para balizar a escrita do texto.
7º	Intervir na produção escrita: a <i>carta do leitor</i> .
8º	Intervir na prática de análise linguística por meio da avaliação colaborativa das produções.
9º	Intervir na prática de análise linguística por meio da avaliação colaborativa das produções.
10º	Intervir na prática de análise linguística para a reescrita dos textos escritos pelos alunos.

11°	Elaborar a versão final do texto.
12°	Planejar o envio das cartas à revista.
13°	Encaminhar os textos para revista.
14°	Socializar/Debater (sobre) os retornos recebidos, ou não.

Fonte: Autora

Como é possível constatar, nossa proposta segue os princípios dos PCN (BRASIL, 1998), pois se articula através do tripé: Leitura → Reflexão → Escrita. Além disso, traz para a sala de aula, situações concretas de interação, por meio da utilização de revistas, o que propiciará a discussão sobre assuntos reais e atuais do cotidiano. Sugerimos, também, um mote real para a escrita, onde é possível que os alunos percebam *para quem* (destinatário) e *para que* estão escrevendo (justificativa), como sinaliza Galdi (1997b).

Por fim, destacamos que esta não é uma atividade que tem como função, exclusiva, ser avaliada pelo professor, ao contrário, ela tem um objetivo legítimo. Isto porque durante essa intervenção, não artificializamos o ensino com simulações do mundo real, trabalhamos integralmente sob condições concretas de uso da língua(gem), seguindo o que defende a teoria que apresentamos ao longo desse trabalho.

A partir desse ponto, nos direcionamos para o Capítulo 4, no qual abordaremos mais especificamente como conduziremos cada um dos encontros aludidos acima.

4. A PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA ARTICULADA AOS PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Este capítulo pretende desenvolver cada etapa sugerida na seção 3.5. Além disso, buscamos articular de maneira sintética a perspectiva teórico-metodológica às atividades apresentadas. Dessa maneira, mostramos como a composição de cada aula pode ser planejada de acordo com a base epistemológica do professor, principalmente, deixando clara sua concepção de língua(gem).

Dito de outro modo, apresentaremos nossa proposta ao passo que rememoramos as ideias principais das seções antecedentes, ratificando nossa base dialógica. Buscamos “[...] demonstrar na prática, a articulação entre a atividade de sala de aula e a concepção interacionista de linguagem.” (GERALDI, 1984, p. 59) Ademais, como já mencionamos, nosso objetivo é apresentar uma proposta de trabalho que contemple a prática de análise linguística na disciplina de Língua Portuguesa na escola de Educação Básica.

Entretanto, as sugestões que apresentamos não são rígidas, inflexíveis, nem poderiam, dada nossa perspectiva teórico-metodológica. Cada professor poderá adaptar e reorganizar o que estamos propondo de acordo com suas necessidades. Nesse ponto, lembramos que cada esfera social tem sua realidade e uma determinada orientação social, ideologias particulares e discursos próprios, conforme enfatiza Acosta-Pereira (2008). Ao trabalharmos com gêneros, a conduta não poderia ser diferente, pois os gêneros e, conseqüentemente, os enunciados, não são indiferentes às peculiaridades de sua esfera.

Assim, ratificamos nossa intenção de apresentar sugestões e não um roteiro fechado, pronto para ser seguido. Então, ficará a critério do professor seguir todas as etapas ou não, dedicar mais ou menos tempo (encontros) para cada fase, acrescentar atividades, enfim, é uma proposta passível de intervenções, que serão indispensáveis em alguns momentos, pois precisará ser adaptada às condições da escola/professor (acesso à *internet*, aquisição de revistas etc.) e ao ritmo dos alunos.

4.1 O PLANEJAMENTO DA PROPOSTA

As atividades a seguir foram pensadas para uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental, mas é plenamente possível em outros anos, conforme a proposta curricular de cada região e os objetivos do professor.

Idealizamos um bimestre, para que sejam trabalhadas todas as etapas da nossa proposta. Porém, tendo em vista que as revistas a serem utilizadas são mensais, teremos esse período para a produção escrita da *carta do leitor* e o envio.

Portanto, nossa proposta tem duração superior a um mês, pois o estudo acerca do gênero do discurso começa com especificidades ideológico-valorativas da esfera do jornalismo e, especificamente, das revistas para que os alunos possam se familiarizar com o discurso que subsidiará todo desenvolvimento do trabalho.

Além disso, também entendemos como necessário o estudo específico do referido gênero, que será a base teórica para a produção escrita. Contudo, serão necessários os seguintes recursos no decorrer do projeto: revistas²², papel almaço, cadernos, quadro negro, *Datashow* e *internet* (sala informatizada).

Sugerimos que os títulos das revistas sejam diversificados, no intuito de contemplar todos os gostos e os mais variados interesses. Entre outras possibilidades, pensamos nos seguintes exemplares²³: *Exame*; *Super Interessante*; *Mundo estranho*; *TV Brasil*; *TodaTeen*; *Atrevida* e *TV Brasil*. Esses veículos têm espaço específico de interação com o leitor e múltiplos canais de interação, facilitando o efetivo envio das *cartas* ao final do trabalho.

4.2 OS ENCONTROS

Considerando que são 4 (quatro) aulas semanais de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental de Florianópolis, hipoteticamente divididas em 3 dias, sendo, por exemplo, 2 horas/aula (h/a) na segunda-feira, 1 h/a na quarta-feira e 1h/a na sexta-feira, nomeamos como *encontro* cada dia de aula da disciplina, independente da quantidade de h/a diária.

Como já dito, em nossa proposta, utilizaremos revistas mensais, portanto, é importante que o professor, esteja atento para que a conclusão do trabalho seja feita em tempo hábil para uma possível publicação na edição subsequente. Nesse sentido, todo planejamento deverá levar em consideração esse fato.

²² A aquisição das revistas dependerá da realidade financeira de cada unidade escolar, podendo ser compradas pela escola, pelo professor ou pelos próprios alunos. Aqui estamos supondo que o material será adquirido pelo professor.

²³ Os exemplares sugeridos e os respectivos espaços dedicados ao leitor estão ilustrados no Anexo I.

4.2.1 Encontro 01

No primeiro dia em que essa proposta chega à escola, sugerimos ao professor que exponha para a turma²⁴ como se desenvolverá o projeto de escrita. É preciso que fique claro para os alunos que as aulas farão parte de um projeto didático-pedagógico, que contempla um amplo estudo da língua e que será desenvolvido em etapas. Além disso, ao final do trabalho, cada aluno obterá a sua nota²⁵ bimestral, que será a média de todo o processo, resultado de sua participação, comprometimento, desenvoltura, aperfeiçoamento etc., em todas as etapas.

Também é importante que os alunos compreendam logo no começo que trabalharão com o gênero²⁶ *carta do leitor*. Assim, leitura, produção textual e o estudo das características do gênero do discurso serão indispensáveis para o desenvolvimento do projeto. Entretanto, não recomendamos que o professor apresente um cronograma pronto para os alunos, pelo menos não nessa fase inicial que é a mais flexível. Isso porque consideramos que o projeto deve ser moldado de acordo com o público a que se destina.

De acordo com Bakhtin (1979[1929], p. 107), “o centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é o interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo”. Por isso, entendemos que o professor não possa apresentar a proposta como um programa fechado, mas como possibilidades de estudo para as aulas que se sucederão, considerando o meio social em que se insere a escola e as reações-resposta que os alunos apresentarão. Trata-se de uma proposta de trabalho com a língua(gem) e não apenas sobre ela. Nossa perspectiva é a de que “as leis da evolução linguística são essencialmente *leis sociológicas*”. (BAKHTIN, 1979[1929]), p. 113, grifos do autor)

²⁴ Seria ideal que o projeto contemplasse as demais turmas do mesmo ano, porém isso dependeria da quantidade de h/a semanal e do tempo de hora/atividade de cada docente.

²⁵ Embora a nota não seja nosso objetivo, ela faz parte da rotina escolar, pois é necessário que tenhamos avaliações que se convertam em notas a cada bimestre. Além disso, os próprios alunos costumam questionar qual é o peso de cada atividade, enfim, culturalmente a nota acaba tendo seu espaço.

²⁶ Imaginamos que no 8º ano os estudantes já estão familiarizados com tal nomenclatura, pois provavelmente já estudaram outros *gêneros* nos anos anteriores.

Diante disso, toda proposta didático-pedagógica, para alcançar seus objetivos, deve levar em conta os aspectos sociais da escola, não apenas o plano do professor, pois isso seria paralisar a forma de suas enunciações, acabaria o vínculo vivo, com seus alunos (auditório), tornaria sem valor a sua intervenção. (BAKHTIN, 1979[1929])

Nesse primeiro encontro, ao explorarem os diversos exemplares de revistas, é importante que o professor já provoque a reflexão acerca das questões ideológico-valorativas da esfera jornalística. Compartilhamos com Bakhtin (1979[1929], p. 108) que “toda palavra é ideológica e toda utilização da língua está ligada à evolução ideológica”. Na esfera jornalística não seria diferente.

É interessante mostrar aos alunos que os variados gêneros que compõem essa esfera, carregam consigo valores, conceitos e ideias que irão refletir no tema, na composição e no estilo de cada veículo, conforme aponta Acosta-Pereira (2008). Desse modo, suas próprias produções refletirão aspectos ideológicos diante do fato escolhido para comentar, esse entendimento precisa ser despertado.

Encontro 1 (dois períodos de 45 minutos cada)

Objetivo geral: Discutir aspectos ideológico-valorativos da esfera jornalística.

Objetivos específicos:

- Explorar os diferentes exemplares de revistas²⁷;
- Discutir sobre os efeitos de sentido da esfera jornalística sobre os fatos reportados.

Recursos: Exemplares de diversas revistas.

Procedimentos:

- Expor os exemplares, apoiados na base do quadro ou em cima da mesa do professor (ou onde ficar mais visível), misturados; conduzir uma discussão coletiva sobre eles com perguntas como: Vocês conhecem essas revistas? Costumam ler revistas? Onde? O que as diferencia? Se vocês tivessem que separá-las em conjuntos de acordo com as características comuns, como ficariam esses grupos?
- Após a exploração inicial, questionar: por que vocês montaram tais conjuntos? Quais os critérios que usaram? Quais as características de cada conjunto? O que diferencia os elementos de cada grupo? (periodicidade²⁸,

²⁷ Nessa fase, não há preocupação com as datas das revistas, pois não serão exatamente esses exemplares que subsidiarão à escrita dos alunos posteriormente.

²⁸ Nesse momento se explica aos estudantes o porquê de trabalharmos somente com revistas e não com jornais durante o projeto, pois não teríamos tempo hábil

tipo de papel, projeto gráfico, temas, tipo de linguagem²⁹ etc.). Listar no quadro negro o que for sendo levantado;

- Perguntar se já leram algum daqueles materiais, se alguém tem em casa, onde normalmente encontram exemplares de revistas (em consultórios, em bibliotecas, em salões de beleza), se as famílias assinam, se sabem o que é uma assinatura de periódicos jornalísticos; comentar os preços de cada um; solicitar que citem outros títulos que conheçam; pedir que coloquem esses nomes nos conjuntos; perguntar se os demais também conhecem os novos títulos;

- Em conjunto, compreender as especificidades da esfera jornalística, levantando o objetivo de existirem tais materiais na sociedade. Instigar a reflexão sobre o porquê das diferentes abordagens, a escolha das expressões de efeito e a influência delas na formação das opiniões de seus leitores. Depois, registrar nos cadernos os tópicos discutidos (o professor pode ajudar, escrevendo no quadro o que considerar essencial que os alunos compreendam);

- Lançar a tarefa de trazerem outros exemplares de revistas no próximo encontro (caso os consigam), para ampliar a discussão.

Avaliação³⁰: Nesse encontro, os alunos serão avaliados pela participação, envolvimento com a proposta e clareza na exposição oral.

4.2.2 Encontro 02

Nossa intenção é motivar o aluno a escrever, portanto deixá-lo explorar todos os detalhes da revista é muito importante. Buscando a imersão do estudante na esfera jornalística. Portanto, não indicamos que o professor entregue fragmentos das revistas, isso seria um estudo descontextualizado do gênero do discurso.

Então, por considerarmos a capa de revista como um elemento importante e interessante dentro da esfera jornalística, sendo às vezes, até tema de comentários na seção carta do leitor (ver anexo II), sugerimos que o trabalho inicie pela exploração desta parte. Essa pode ser uma boa estratégia para alcançar a atenção de um número expressivo

para percorrer todas as etapas da proposta, tendo em vista a rotatividade muito maior do jornal.

²⁹ Consideramos que no 8º ano do ensino fundamental os alunos já saibam identificar quando se trata de um registro mais formal ou menos formal da língua.

³⁰ Sugerimos que todas as avaliações durante o processo tenham peso 10,0 (dez) e ao final seja calculada a nota final considerando a média atingida durante o trabalho.

de alunos, já que encaramos a proposta como um trabalho, advindo de ações motivadoras e não tarefas para serem meramente cumpridas.

Rememorando Geraldi (1997a, p.151), é preciso “[...] ‘motivar’ o aluno a ‘querer aprender’ o que a escola acha que aprendido deve ser”, buscando despertar o interesse dos estudantes verdadeiramente e não artificializar a interação.

Encontro 2 (45 minutos)

Objetivo geral: Discutir aspectos ideológico-valorativos da esfera do jornalismo de revista.

Objetivos específicos:

- Explorar as capas das revistas;
- Opinar sobre as capas.

Recursos: Exemplares de várias revistas, trazidos pelo professor e pelos alunos (conforme tarefa da aula anterior).

Procedimentos:

- Exibir os exemplares fechados; conduzir a discussão coletiva com perguntas como: Que aspectos nessas capas chamam mais a sua atenção? Qual desses exemplares você pegaria/compraria para ler? Por quê? Quais você não pegaria de jeito nenhum? Por quê? As capas estão claras ou confusas? Você foi atraído por algumas capas, provavelmente, por outras não. Então, o que você acredita que faltou nas capas que as deixou desinteressantes? O que mudaria nelas para que também pudessem cumprir sua função de atrair o leitor? As chamadas das reportagens/notícias são objetivas? A capa e as chamadas estão coerentes? Você percebe a intenção e os valores da revista implícitos nas chamadas? (aprofundar a discussão iniciada na aula anterior);
- Após o lançamento dessas perguntas para o grande grupo, perguntar um por um e anotar os “votos” (respostas), depois problematizar o resultado com questões como: Por que a maioria se interessou por esta revista? Meninas e meninos tiveram as mesmas preferências? Por que apenas alguns escolheram esta? Meninos ou meninas estão mais atentos ao jogo que é feito com as palavras para seduzir o leitor? Etc.;
- Ao final, fazer uma retomada sobre a capa de revista e sua função e importância na esfera jornalística. Fazer um fechamento retomando os aspectos *ideológicos-valorativos* da revista que, inclusive, começam na capa, na escolha das manchetes e imagens.

4.2.3 Encontro 03

Defendemos que o aluno precisa ter contato com a revista inteira, da forma como ela circula e compreender a composição como um todo, para depois se deter num texto específico. Lembramos também que é importante a variedade de títulos, com abordagens de diferentes

assuntos e estilos, para que sejam identificadas as mais variadas formas de dizer.

Retomamos aqui Geraldí (1997b) ao afirmar que

[...] a comparação de diferentes formas de construir textos é que leva à compreensão da existência de múltiplas configurações textuais, de variedades linguísticas e, no confronto destas, à aprendizagem de novas configurações ou ao processo de construção de nova variedade padrão. (GERALDI, 1997b, p. 217)

Além disso, sabemos que *cartas do leitor* não circulam soltas na sociedade, elas compõem um veículo e se relacionam com edições anteriores. Esse aspecto também precisa fazer parte do estudo do aluno, entrelaçado e não desmembrado como um conteúdo, isolado, como acontece com o ensino tradicional em algumas escolas. As aulas não podem acontecer de forma desconexa, pois uma característica retoma outra e assim sucessivamente. A língua(gem) que usamos não depende de classificações e nomenclaturas, por isso apresentamos uma proposta que parte do texto e termina com texto, trata-se do aspecto discursivo da Língua Portuguesa.

Contudo, é necessário que se tenha cuidado para não transformar o trabalho com texto, num pretexto para outros fins. Como vimos na seção 2.5, o estudo gramatical também é contemplado, nas aulas de análise linguística, porém o que muda são os objetivos que se tem ao adotar uma postura tradicional (reprodução) ou aceitar o desafio de se trabalhar com o texto (produção). Então, para que os alunos aprendam a escrever textos é preciso que eles estudem textos (GERALDI, 1984; 1991; 1996; 1997a; 1997b; 2010; 2015), na íntegra, da forma como os encontramos, da maneira como circulam na sociedade, sem recortes ou simulações.

Encontro 3 (45 minutos)

Objetivo geral: Explorar a revista: seções, gêneros e layout, dentre outros aspectos.

Objetivos específicos:

- Observar, comparar e refletir sobre os elementos verbo-visuais presentes nas revistas;
- Observar, comparar e refletir sobre as seções que compõem uma revista;
- Discutir sobre o espaço do/para o leitor nas publicações.

Recursos: Os mesmos exemplares de revistas.

Procedimentos:

- Dividir a turma em duplas/trios³¹, conforme o número de exemplares de revistas;
- Solicitar que os alunos analisem com atenção a capa das revistas e destaquem as informações ali contidas, por exemplo: o nome da revista, o número da edição, a data, o preço, a chamada de capa (podem anotar no caderno);
- Pedir que folheiem a revista anotando no caderno as seções que encontrarem, dando atenção especial para a *carta do leitor*;
- Instruir que cada grupo troque de revista com o grupo ao lado, a fim de verificar a presença dos elementos destacados na capa, e das seções identificadas; trocar de revista e repetir a análise de cada novo exemplar até que a revista inicial chegue novamente ao grupo (refletir sobre as regularidades);
- Solicitar que, ao analisarem cada revista, anotem as semelhanças e diferenças encontradas entre elas. O professor poderá elaborar um quadro comparativo e demonstrar no quadro negro, para que os alunos organizem de maneira mais direta as comparações que farão. Entre os aspectos analisados poderão registrar: o nome de cada revista analisada, as seções encontradas, o tema predominante da revista (entretenimento, política, científica, saúde, curiosidades etc.); A intenção é de que possam observar o que se repete (regularidades) e as diferenças (particularidades).

Avaliação: Comprometimento e desenvoltura para trabalhar em grupo.

4.2.4 Encontro 04

Esse encontro será dedicado ao estudo dirigido às características do gênero *carta do leitor*. Nessa etapa, retomamos a compreensão de que é somente por meio dos gêneros que organizamos nossa comunicação discursiva. (ACOSTA-PEREIRA, 2012)

Para tanto, sugerimos que o professor explique oralmente as características do gênero em questão, pois sabemos que “todo gênero tem um conteúdo temático determinado: seu objeto discursivo, sua unidade de sentido e uma orientação ideológica específica”. (ACOSTA-PEREIRA, 2012, p. 41) Posteriormente, seria interessante o registro no

³¹ O professor deve ficar atento e intervir quando for necessário para que os grupos fiquem heterogêneos, evitando grupos dos melhores alunos e dos alunos com dificuldade. Isto porque, entendemos que a aprendizagem acontece também na troca, na interação e às vezes um estudante que tenha muita dificuldade de escrita, pode ter boas opiniões. Dessa maneira, no interior de cada grupo/trio, as diferenças se completam.

quadro das características estudadas, para que os alunos possam consultar quando necessário.

Além disso, serão lidos textos-enunciados do gênero *carta do leitor* em diferentes revistas, pois sabemos que, se por um lado temos as regularidades de cada gênero, ou, nas palavras de Acosta-Pereira (2012, p. 36), temos “[...] enunciados típicos que relativamente se estabilizam nas diversas sociais de interação [...]”, conforme discorreremos seção 2.2, por outro lado, existem as particularidades, porque cada veículo/empresa jornalística imprime implícita ou explicitamente aquilo que corresponde aos seus interesses.

Além disso, reiteramos que uma obra somente se concretiza, ou seja, se torna real, quando toma a forma de determinado gênero, “[...] o significado construtivo de cada elemento somente pode ser compreendido na relação com os gêneros”. (MEDVIEDEV, 2012[1928], p. 193). Portanto, é importante que os alunos tenham contato com a variedade de formas e regularidades enunciativas possíveis de escrita dentro do mesmo gênero e compreendam os motivos de tais diferenças. Pois, “[...] cada enunciação efetiva, real, tem um significado determinado”. (VOLOSHÍNOV, 2013[1930]), p.171)

Encontro 4 (dois períodos de 45 minutos)

Objetivo geral: Analisar características do *texto-enunciado* do gênero do discurso *carta do leitor* do jornalismo de revista.

Objetivos específicos:

- Ler, compreender e interpretar a dimensão verbo-visual do gênero;
- Compreender que a tendência é que as revistas publiquem as opiniões que vão ao encontro dos seus interesses;
- Perceber que muitos veículos optam por publicar apenas um trecho da opinião do leitor, seja por questões relativas ao espaço físico destinado a tal seção, ou seleção proposital de tópicos que não comprometam a revista etc.

Recurso: *Datashow*; cadernos.

Procedimentos:

- O professor projetará para o grande grupo, as páginas contendo as seções *carta do leitor (datashow)*, identificadas pelos alunos nas revistas que foram analisadas no encontro anterior³²;
- Pedir que alguns estudantes façam a leitura dos *slides* em voz alta;
- Instigar a discussão sobre: quem escreveu (sexo, idade, profissão), para

³² Para essa atividade, o professor precisará organizar os slides antecipadamente.

quem (jornalista, político, celebridade), o tipo de linguagem, se há diferença conforme o tipo de revista e de leitor³³ que a lê (por exemplo, cartas da *Exame* diferentes das cartas da *Atrévida*, que por sua vez são diferentes da *TV Brasil*) etc.;

- Discutir sobre os motivos que levam a tais diferenças (faixa etária do público leitor, grau de instrução/profissão e classe social, por exemplo);
- Analisar as regularidades estilístico-composicionais do gênero *carta do leitor* (pontuar as características) para que aluno consiga construir, gradativamente, seu entendimento sobre o que de fato precisa ter (relativamente) um texto desse gênero;
- Ao final da aula, exibir *slide* com o resumo do que foi discutido acerca das regularidades, para que os estudantes possam anotar em seus cadernos.

Avaliação: Participação, habilidade de interpretação.

4.2.5 Encontro 05

Após estudo das regularidades do gênero, da “[...] forma gramatical e estilística da enunciação, sua *estrutura tipo* [...]” (VOLOSHÍNOV, 2013[1930], p. 159, grifos do autor), os alunos irão manusear outras revistas³⁴ com o objetivo de ler as publicações que estão em circulação no último mês.

No primeiro momento desse encontro, as novas revistas serão expostas na mesa do professor³⁵ e ficarão à disposição dos estudantes para serem folheadas e escolhidas para o trabalho. Nessa fase, os estudantes podem trocar informações, discutir sobre o que veem/leem até que decidam sobre o que irão comentar.

A intenção é de levar 4 exemplares de cada revista. Portanto, pode acontecer de aparecerem assuntos repetidos nas cartas, mas jamais textos iguais. Assim, durante o desenvolvimento do trabalho, os alunos poderão observar que mesmo tendo escolhido igualmente a mesma revista para comentar e o mesmo tema, seus textos se constituirão de formas completamente distintas, pois imprimimos em nossos enunciados os ecos do nosso meio social e de nossas experiências.

³³ “[...] todo enunciado é expressivo, ou seja, marca uma atitude de valor do sujeito com a situação de interação.” (ACOSTA-PEREIRA, 2012, p. 34)

³⁴ Nesse momento os alunos terão contato somente com revistas publicadas no último mês. A partir desse ponto é preciso ter atenção com as datas das publicações para que os estudantes possam escrever a *carta* que será enviada.

³⁵ Cada professor poderá organizar a ordem dessa escolha de acordo com o número de alunos e do perfil da turma, podendo se deslocar todos ao mesmo tempo ou de 5 em 5 alunos, por exemplo.

Nesse sentido, retomamos Geraldi (1997b) ao afirmar que

[...] na produção de discursos, o sujeito articula, aqui e agora, um ponto de vista sobre o mundo que, vinculado a uma certa formação discursiva, dela não é decorrência mecânica, seu trabalho sendo mais do que mera reprodução: se fosse apenas isso, os discursos seriam sempre idênticos, independentemente de quem e para quem resultam. (GERALDI, 1997b, p. 136)

Porém, sabemos que não é isso que ocorre, não encontramos textos idênticos. Por isso a importância de pensarmos em aulas que não sejam meras reproduções, é necessário que haja espaço para a experiência criativa do aluno, espaço de produção na escola e não de reproduções para a escola ou para professor, como aprofundamos na seção 2.4.

Encontro 5 (45 minutos)

Objetivo geral: Selecionar um dos textos (notícia, reportagem, entrevista, artigo assinado, etc.) da revista para discussão e resposta dos alunos por meio da escrita de texto no gênero *carta do leitor*.

Objetivos específicos:

- Ler de forma exploratória o texto selecionado;
- Discutir sobre as temáticas do texto selecionado;

Recursos: A edição mais recente das revistas.

Procedimentos:

- As revistas estarão à disposição dos alunos na mesa do professor, para que sejam escolhidas;
- Breve socialização entre os estudantes, através de comentários sobre o que os atraiu nas respectivas revistas. Consideramos importante que haja tempo para o debate;
- Após folhear cada exemplar, o aluno definirá com qual veículo irá trabalhar, de acordo com o tema de seu interesse.
- O professor anota o nome do aluno e a revista escolhida³⁶ antes de recolher o material exposto. No encontro seguinte o professor já entregará as revistas escolhidas para cada aluno.

³⁶ Sugerimos que o professor recolha essas revistas e guarde-as consigo até o próximo encontro e assim sucessivamente, para garantir que elas não serão perdidas ou extraviadas, o que comprometeria a continuação do trabalho.

4.2.6 Encontro 06

Por acreditarmos que a significação se dá na relação com o outro (conforme seção 2.1), confirmamos aqui o entendimento de que “a estrutura da enunciação e da atividade mental a exprimir são de natureza social” (BAKHTIN, 1979[1929], p. 108). Então, sempre que possível, sugerimos que haja interação entre os alunos, visto que é na relação dialógica que a língua se constitui e se realiza. (BAKHTIN, 1979[1929]).

A reflexão coletiva acerca dos temas e a socialização das opiniões contribuem para que os alunos compartilhem seus pontos de vista, pois todo enunciado emerge e exige um ato responsivo. Nas palavras de Bakhtin (1979[1929]),

[...] [o] discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc. (BAKHTIN, 1979[1929], p. 109).

Assim, não teremos mais os papéis fixos de professor emissor e aluno receptor, como acontece no ensino tradicional. Na perspectiva dialógica, o aprendizado advém da troca, onde os tempos de ouvinte e falante se intercalam. Dessa maneira, professores e alunos constituem juntos o sentido e o aprendizado, numa prática que contempla a interação e não o armazenamento de informações.

Encontro 6 (45 minutos)

Objetivo geral: Socializar os textos selecionados pelos alunos para balizar a escrita do texto.

Objetivos específicos:

- Ler individualmente a revista escolhida;
- Socializar a escolha feita por cada estudante;
- Refletir coletivamente sobre os textos e temas.

Recursos: As revistas escolhidas no encontro anterior.

Procedimentos:

- Os primeiros instantes serão de silêncio para que cada aluno tenha um contato mais íntimo com a revista e possa analisá-la calmamente;
- A socialização partirá da leitura/descrição oral, individual, sobre o tema escolhido por cada um dos discentes;
- Após ouvir a explanação do colega, todos poderão comentar, questionar, acrescentar informações, enfim, se posicionar diante do que foi lido.

4.2.7 Encontro 07

O sétimo encontro será dedicado à produção textual escrita, individual, de um texto-enunciado do gênero carta de leitor (em resposta ao tema escolhido). Isto porque, “o enunciado, desde o seu início (projeto discursivo), objetiva a reação-resposta ativa (imediate ou não, verbal ou não, exterior ou interior [discurso interior]) daquele a quem é destinado e constrói-se em função dessa eventual reação-resposta.” (RODRIGUES, 2001, p. 160)

Nessa etapa do trabalho, os alunos já terão consciência dos recursos linguísticos e enunciativos possíveis e específicos do gênero *carta do leitor*. Ademais, terão os registros feitos nos cadernos, que servirão de apoio teórico na elaboração textos. A partir disso, externarão suas reações-resposta ao que foi lido e apreendido. Assim, todos os encontros terão o texto como ponto de partida e de chegada. (GERALDI, 1997b)

Para essa atividade o professor deverá providenciar, antecipadamente, folhas de papel almaço que facilitarão as trocas que acontecerão ao final.

Encontro 7 (2 períodos de 45 minutos cada)

Objetivo geral: Intervir na produção escrita: a *carta do leitor*.

Objetivos específicos:

- Escrever a primeira versão da carta do leitor em resposta ao texto escolhido;
- Comparar com a escrita dos demais colegas, que selecionaram a mesma revista;
- Reescrever.

Recursos: As revistas e folhas de papel almaço.

Procedimentos:

- O professor entregará as revistas aos alunos acompanhadas de folhas de papel almaço;
- Os estudantes iniciarão a escrita da primeira versão do texto-enunciado do gênero *carta do leitor*, a partir do que foi explanado nas aulas anteriores, na qual foram estudados os aspectos mais teóricos referentes ao estudo do gênero;
- Posteriormente à escrita, os alunos trocarão as cartas entre si, dentre

aqueles que elegeram o mesmo exemplar, para comparar se escreveram sobre o mesmo tema³⁷, se têm o mesmo entendimento referente ao que leram, sobre que aspecto do tema construíram sua reação-resposta, que tipo de linguagem usaram etc.

- Todos farão sugestões no texto do colega, assim como também poderão apontar a lápis³⁸ as adequações que entender necessárias para melhorar o texto em análise. Provocando, assim, a reflexão e instigando o trabalho com a análise linguística de ambos, tanto do que analisou, quanto do que receberá a análise. É o momento de pensar sobre a língua.

- No final da aula, os textos retornarão para seus autores, que avaliarão as intervenções dos colegas. Caso as considerem pertinentes, incorporarão tais observações em seus textos. Se ficarem em dúvida, quanto aos apontamentos do colega, poderão buscar orientação com o professor que, por sua vez, esclarecerá tal ocorrência. Somente quando todas as dúvidas forem sanadas é que passarão a carta a limpo. Não seria produtivo se fosse diferente, pois o objetivo é a apropriação da escrita de um texto-enunciado do gênero *carta do leitor* por cada aluno, é um processo de construção de conhecimento de todos os envolvidos no projeto. Após concluída a nova versão, os textos serão entregues ao professor.

Avaliação: Envolvimento com o trabalho, qualidade da produção textual e coerência das intervenções feitas nos trabalhos dos colegas.

4.2.8 Encontro 08 e 09

Por considerarmos que essa etapa poderá se prolongar, sugerimos que sejam reservados, no mínimo, dois encontros para essa atividade.

Na aula anterior, os textos foram compartilhados apenas entre os quatro estudantes que ficaram com a mesma revista. Já nos encontros 8 e 9, os textos serão socializados no grande grupo, o que demandará um tempo maior. Nesse ponto retomamos a seção 2.1 e os escritos de

³⁷ “[...] as orações são unidades formais da língua, ao passo que os enunciados são unidades da comunicação discursiva; as orações são repetíveis, isto é, podem coincidir como formas idênticas no sistema da língua, diferentemente dos enunciados, que por sua própria natureza, são irrepetíveis [...]”. (ACOSTA-PEREIRA, 2012, p. 29)

³⁸ No ensino fundamental, muitos estudantes ainda se sentem mais a vontade quando escrevem a lápis. Além disso, é importante que as intervenções sejam anotadas com cor diferente do texto original, para facilitar a visualização.

Voloshínov (2013[1930]) que ao tratar da questão da comunicação verbal afirma que ela

[...] compõem-se de dois momentos: a enunciação feita pelo falante e sua compreensão por parte do ouvinte. Essa compreensão contém sempre os elementos da resposta. Em realidade, normalmente nós concordamos ou discordamos do que ouvimos. (VOLOSHÍNOV, 2013[1930], p. 162)

Ou seja, o texto se completará e terá seu significado estabelecido a partir do contato com o outro. Na realidade, o aprimoramento de cada texto acontece na comparação entre colegas, assim como quando o próprio aluno confronta as diversas versões de suas produções, com as mediações do professor, enfim, o texto se constitui na interação.

Serão nesses encontros que o professor abordará questões léxico-gramaticais, porém todas contextualizadas à luz dos pressupostos da prática de análise linguística e partindo das necessidades do texto do aluno, assim, “[...] se dará o processo de construção dos saberes linguísticos e não linguísticos”. (BRITTO, 1997, p. 159)

Retomando Britto (1997; 2003), reafirmamos que aprendemos uma língua quando somos capazes de operar com ela, fazer comparações e a partir disso (re)construir discursos, fazendo uso das formas linguísticas. Pretendemos aqui, possibilitar ao aluno que teste suas hipóteses, que reflita e avalie sua produção escrita e também de seus colegas, sem que tenha itens específicos para corrigir ou apontar, mas que seja eficiente para ir e vir nos textos e compreender o porquê se fazem necessárias algumas adequações.

Encontro 8 e 9 (45 minutos cada)

Objetivo geral: Intervir na prática de análise linguística por meio da avaliação colaborativa das produções.

Objetivos específicos:

- Intervir na prática de análise linguística dos textos;
- Intervir na prática da reescrita.

Recursos: *Datashow*

Procedimentos:

- O professor terá preparado, previamente, os *slides* contendo as *cartas* que os alunos entregaram no encontro anterior;
- As produções serão projetadas para a turma, mas sem a identificação do autor;
- Os textos serão lidos oralmente pelo professor que depois questionará a turma: o texto está pronto para ser enviado à revista? Falta alguma coisa? O que vocês consideram que seja um problema aqui? Por quê? O que sugerem para melhorar

esse texto? Etc.; Incitando o estudo gramatical em seus próprios discursos;

- Os estudantes deverão estar atentos à análise de suas respectivas cartas e anotar no caderno as adaptações que forem sugeridas;
- Dependendo da dificuldade da turma em compreender o que está sendo ajustado, será o momento do professor se dedicar mais especificamente às questões léxico-gramaticais específicas, totalmente relacionadas ao uso, às necessidades dos alunos.
- Ao final, todos receberão seus textos de volta para que possam reescrever (no papel almaço). Essa atividade poderá ser feita em casa, com mais tempo, caso o professor considere oportuno.

Avaliação: Participação oral, predisposição para reescrever, compreensão das regularidades e adequações necessárias.

4.2.10 Encontro 10

Como já dito, entendemos que as socializações são partes constitutivas no processo de significação dos enunciados. Contudo, acreditamos que o atendimento mais direcionado a cada aluno, a cada especificidade, por meio de uma observação mais individualizada do professor (professor [orientador] ↔ aluno) é fundamental para uma compreensão mais atenta do estudante. Desse modo, os discentes poderão se sentir mais a vontade para perguntar sobre algum detalhe que, às vezes, ficam intimidados de falar diante dos colegas.

Nesse momento, o objetivo docente é auxiliar o aluno na percepção dos “[...] variados recursos expressivos disponíveis e estabelecer as exigências formais do padrão escrito”. (BRITTO, 1997, p. 116) Portanto, sugerimos ao menos dois períodos de atenção individualizada, pois será o momento em que o professor e o aluno, juntos, coconstruirão conhecimento.

Compreendemos que partir do texto do aluno, de suas reais necessidades é garantir que os discentes tenham assegurado o direito à palavra, conseqüentemente, eles passam a ser os condutores do processo de ensino-aprendizagem e não apenas conduzidos, como alerta Geraldi (1997)

Defendemos que a língua não pode ser considerada como pronta, acabada, restando aos seus falantes apenas a apropriação, e exigindo que não cometam desvios. Entendemos que a língua está constantemente se (re)construindo e, assim, incumbindo aos falantes o papel ativo e fundamental de mantê-la viva (GERALDI, 1997b, p. 133).

Nossa perspectiva é de focalizar o texto, visando a expansão do conhecimento que se efetivará na troca com o outro, seja ele colega,

professor ou aluno. Para nós esses papéis não são fixos, todos podem aprender e ensinar num ambiente de interação.

Além disso, a prática da análise linguística, entendida como um “[...] debruçar-se sobre os modos de ser da linguagem, ocorre no interior das práticas de leitura e produção”. (BRITTO, 1997, p. 164) Portanto, todas as atividades deverão ser pensadas tendo em vista o tripé: produção de texto, leitura de texto e análise linguística. (GERALDI, 1996; 1997b; 2015)

Desse modo, o décimo encontro se destina, mais especificamente, à análise linguística, onde a atribuição do professor será auxiliar no “[...] processo de nascimento da individualidade linguística do aluno por meio de uma orientação flexível e cuidadosa”. (BAKHTIN, 2013, p. 43). A postura do professor que queremos não é de um corretor, nem de destinatário final para as produções dos alunos, como vimos na seção 2.4, mas que se assuma como interlocutor, que de fato é.

Encontro 10 (2 períodos de 45 minutos cada)

Objetivo geral: Intervir na prática de análise linguística para a reescrita dos textos dos alunos.

Objetivo específico:

- Intervir na prática de análise linguística por meio da reescrita do texto.

Recursos: Folha de papel almaço.

Procedimentos:

- Os alunos formarão pequenos grupos, de acordo com a revista que trabalharam. Assim, todos que estão com as revistas iguais sentarão juntos e trocarão entre si a segunda versão dos seus textos. Eles compararão seus próprios textos (versão atual e a anterior, que já foi socializada) e também compararão entre si, observando as regularidades estilístico-composicionais do gênero;
- Paralelamente a esta atividade, o professor, já tendo feito a leitura atenta de todos os textos, estará na sua mesa, chamando individualmente cada componente do grupo, para que tenha uma orientação mais direcionada às especificidades de seu texto. Portanto, o estudante, ao ser chamado, se dirigirá ao professor, com seu texto em mãos. Os dois farão a leitura do referido material e o professor mediará o entendimento dos ajustes que ainda se fazem necessários. Tais desvios serão primeiramente esclarecidos para o aluno e posteriormente serão anotados a lápis, no canto da folha, pelo professor. Essas anotações servirão como lembretes para o estudante, pois ele já compreendeu todas as alterações que ainda faltam;
- Ao retornar para o grupo, o aluno socializará com os seus pares acerca das observações do professor e, não tendo mais dúvidas quanto aos problemas iniciais de seu texto estará pronto para a escrita final.

4.2.11 Encontro 11

Tendo consigo o texto já com as ponderações do professor, o aluno redigirá a versão a ser enviada para a revista. Trata-se, aqui, de um trabalho discursivo e não de repetição mecânica. Desde o começo existia uma função real para a escrita e um destinatário concreto, a partir desses princípios é que serão buscadas as estratégias mais adequadas para dizer o que se quer dizer.

É importante que essa etapa seja feita em sala de aula, pois o discente pode ficar em dúvida na hora da escrita, diante de algum apontamento feito pelo professor. Logo, terá oportunidade esclarecer rapidamente.

Ressaltamos que nosso maior interesse não é o resultado, mas o processo em si. Acompanhar o desenvolvimento do aluno, sua apropriação consciente do gênero é o nosso objetivo.

Salientamos, ainda, que a atitude do professor diante do texto do aluno não é de higienização, mas de colaboração, trata-se de um movimento de reflexão sobre as lacunas percebidas, de qualquer natureza, por ambos (professor ↔ aluno), conforme observa Mendonça (2006). As adequações são feitas a partir do entendimento e participação ativa do aluno.

Assim, nossa proposta vai ao encontro dos PCN (1998), pois planejamos atividades com vistas à interlocução efetiva e não a produção escrita para ser objeto de correção, ou avaliação unilateral (professor → aluno), mas sim uma parceria na construção do conhecimento.

Encontro 11 (45 minutos)

Objetivo geral: Elaborar a versão final do texto.

Objetivos específicos:

- Reescrever o texto;
- Entregar a versão final para o professor.

Recursos: Folha de papel almaço.

Procedimentos:

- Após todas as dúvidas serem sanadas, o aluno reescreverá seu texto, de acordo com as observações feitas pelos colegas e as orientações dadas pelo professor nos últimos encontros. Para tanto, o estudante terá em mãos a folha com a versão mais recente de seu texto, contendo as mediações feitas a lápis pelo docente. É importante que fique claro para o aluno que a produção de um bom texto requer todo esse processo de revisão e reescrita. É necessário que eles compreendam que esse é o procedimento real e não uma exigência escolar, desmistificando assim a ideia que alguns têm de que autores reconhecidos escrevem com facilidade, fluidez. O professor precisa explorar essa questão de

que ter itens a serem aperfeiçoados, mesmo numa versão final, por exemplo, não é sinônimo de dificuldade, é apenas parte do processo natural da escrita. Retomando os PCN (1998), a refacção de texto também é um objeto de ensino e de aprendizagem.

- Ao terminar a atividade, o aluno entregará seu texto final ao professor.

4.2.12 Encontro 12

Esse encontro será voltado ao planejamento do envio das *cartas* para a revista. Isso porque, é importante ter uma organização prévia para garantir que os textos serão remetidos com destino certo, garantindo, assim, que os textos estarão em circulação.

Então, antes da próxima aula, o professor precisa conferir na internet se todos aqueles destinos, listados pelos alunos, estão ativos. Em caso negativo, o docente deve se antecipar e encontrar outro canal de relacionamento disponibilizado pelo veículo. Outro fato relevante, é que existe a possibilidade de algum aluno escolher enviar a carta pelo correio, o que demandaria um planejamento diferenciado. Ademais, é necessário agendar a sala informatizada da escola para o envio das cartas por meio da internet.

Encontro 12 (45 minutos)

Objetivo geral: Planejar o envio das cartas à revista.

Objetivos específicos:

- Fazer um levantamento dos meios que serão utilizados para o envio das cartas;
- Organizar a turma para enviar as cartas³⁹.

Recursos: Revistas, cadernos e papel almaço.

Procedimentos:

- A turma será, novamente, dividida nos mesmos grupos, de acordo com a revista que trabalharam;
- Já agrupados, os alunos analisarão quais são os canais de interação que a revista dispõe e anotarão nos cadernos os endereços, *links*, *blogs*, *e-mails*, *sites* etc.
- O professor passará uma folha, uma espécie de fichamento, para que os estudantes anotem o destino de suas produções, de acordo com o canal de sua preferência, se o veículo oferecer mais de um canal. Esse levantamento será

³⁹ Como esta é uma proposta para o ensino fundamental, é provável que a maioria dos alunos seja menor de idade. Portanto, é importante conferir se todos estão autorizados a se identificar nas publicações ou se é necessário usar somente as iniciais dos nomes ou até mesmo um codinome nas cartas.

importante para que o professor possa planejar de maneira mais efetiva o envio das cartas na aula subsequente⁴⁰.

4.2.13 Encontro 13

Como já era do conhecimento dos envolvidos no projeto, os textos não foram escritos para o professor, não se trata de uma simulação. Todo trabalho foi desenvolvido visando uma prática social, os alunos leram textos reais e atuais, no próprio veículo, não por meio de cópias de partes soltas, além disso, o destino final não é meramente uma avaliação escolar.

Nesse ponto reiteramos a afirmação de Acosta-Pereira (2012, p. 27): “é no extraverbal, compreendido como a dimensão social, que o caráter social do enunciado se constitui e se confirma”. Ou seja, estando em circulação é que o texto do aluno se concretizará e exercerá efetivamente a sua função, por isso a importância de se produzirem textos *na* escola e não redações *para* a escola, como tratamos na seção 2.4.

Como já dito, não propomos exercícios de redação, mas sim, “[...] práticas efetivas de produção de textos, nas quais os sujeitos apareçam como tais e sua palavra tenha uma razão de ser.” (BRITTO, 1997, p. 110). Não é uma tarefa *para* o professor, mas uma atividade feita *com* o professor, com vistas ao protagonismo dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Ao finalizar o processo, os textos estarão circulando para além dos limites, muitas vezes, impostos pela escola.

Encontro 13 (2 períodos de 45 minutos cada)

Objetivo geral: Encaminhar os textos para revista.

Objetivos específicos:

- Digitar a versão final das *cartas*;
- Enviar as *cartas*.

Recursos: Cadernos e internet.

Procedimentos:

- A turma irá se dirigir à sala informatizada da escola, que já estará agendada para a realização dessa atividade;
- Os alunos localizarão o endereço disponibilizado pelo veículo, procurarão o espaço destinado ao envio de elogios, críticas e sugestões (*carta do leitor*) e

⁴⁰ Todas as revistas que subsidiarão as escritas das cartas deverão ser analisadas antes pelo professor, que deverá considerar, entre outras coisas, a faixa etária dos alunos e se existe um canal aberto entre leitor → revista.

digitarão seus textos, copiando-os de seus cadernos;

- Antes de enviar, efetivamente, o aluno chamará o professor para que seja feita a última revisão. Na hipótese do texto ainda apresentar problemas na versão final, estes serão mínimos e poderão ser ajustados conjuntamente (professor ↔ aluno).

- Após a última leitura, as *cartas* serão efetivamente enviadas aos seus destinos finais e exercerem sua função social.

Avaliação: Aprendizagem efetiva da escrita do gênero, comprometimento com o trabalho.

4.2.14 Encontro 14

A finalização do projeto será o 14º encontro, entretanto, ele só deverá acontecer após a publicação mensal das revistas. Para tanto, todas as edições subsequentes das revistas que subsidiarão esse trabalho precisarão ser adquiridas para o fechamento. Além disso, novamente, será necessário agendar a sala informatizada, para que os alunos possam conferir se receberam algum tipo de retorno da revista, seja um *e-mail*, um comentário sobre a carta enviada, um agradecimento, ou uma simples confirmação de recebimento. Aqueles estudantes que têm acesso à internet em casa e já estiverem acompanhando o veículo, serão instruídos a imprimir o retorno que tiverem e trazer para a aula para compartilhar com a turma.

A conclusão do trabalho se dá com uma ampla discussão sobre a esfera jornalística e o poder da mídia na sociedade, pois “a compreensão da realidade realiza-se com a ajuda da palavra efetiva, palavra-enunciado”. (MEDVIEDEV, 2012[1928], p. 197) Imaginamos que o legado desse projeto didático-pedagógico, além do aprendizado teórico específico acerca do *gênero carta do leitor*, será também o alerta para manipulação dos veículos de comunicação, para as publicações tendenciosas.

Não é possível trabalhar com a esfera jornalística sem questionar o porquê de certas expressões e chamadas, o professor deverá ponderar quando aprofundar o assunto, mas ao ler com atenção as reportagens, os alunos já conseguirão perceber certas construções. Então, fica um aprendizado útil para a vida, uma visão mais crítica, capaz de compreender os atos da mídia e as práticas sociais que resultam de manobras intencionais, as quais estamos inevitavelmente sujeitos.

Retomando os PCN (1998), reiteramos que a língua é um sistema de signos histórico-socialmente constituída e é através dela que homens e mulheres [re]significam o mundo e a sociedade. Portanto, não

podemos esquecer a finalidade da escola, que mais do que formadora deve ser transformadora, pois “[...] trata-se em qualquer sociedade, de um poderoso instrumento social de produção de consciências [...]” (BRITTO, 1997, p. 104). E isso não pode ser ignorado.

No lugar de perdermos tempo com o estudo exaustivo de nomenclaturas e fragmentos gramaticais (seção 2.5), devemos aproveitar tal instrumento para desenvolver competências, formar cidadãos proficientes na língua materna, sujeitos críticos e atentos, capazes de inferirem suas reações-resposta, em diferentes situações enunciativo-discursivas.

Ratificamos que o nosso papel, enquanto professores, não é ensaiar os alunos para uma futura interação real, o ambiente escolar já é em sua essência um ambiente discursivo. Novamente citando Britto (1997, p. 110), “[...] não se exercita a linguagem para depois”. Portanto, cabe-nos o papel de auxiliar no desenvolvimento dos estudantes, cidadãos *sócio-historicamente* constituídos, também com a nossa colaboração.

Encontro 14 (45 minutos)

Objetivo geral: Socializar/Debater (sobre) os retornos recebidos, ou não.

Objetivos específicos:

- Socializar com o grande grupo acerca dos retornos recebidos pelos estudantes;
- Debater sobre a possível falta de retorno de alguns veículos.
- Discutir sobre o papel (e influência) da mídia na sociedade.

Recursos: Revistas novas e Internet

Procedimentos:

- A turma se deslocará até a sala informatizada da escola, já agrupados por revista, onde irão acessar, novamente, os endereços para onde foram enviadas as cartas e conferir se obtiveram algum retorno no ambiente virtual (*e-mail*, por exemplo). Em caso positivo, a página deverá ser impressa.
- Na sequência, o professor entregará um exemplar da nova edição de cada revista para seus respectivos grupos, para que confirmem se houve a publicação de alguma de nossas cartas, na seção *carta do leitor*;
- Passado o tempo de folhearem a revista, procurarem o espaço do leitor para conferir as possíveis divulgações e, quiçá, debaterem sobre os novos temas publicados (o que seria muito interessante, pois provocaria novos debates e, inclusive, poderia despertar o interesse de escrever outras cartas, independentes do projeto da escola), o professor organizará um grande círculo para que todos os retornos sejam socializados (virtual ou publicado na revista);
- Depois, o professor incitará o debate sobre as possíveis faltas de retorno, que estão intimamente relacionadas ao perfil de cada veículo, ao espaço dedicado ao público leitor e o interesse do veículo no teor do comentário que foi enviado.
- Também é importante observar e refletir acerca das edições que são feitas nas

cartas e até comparar, colocar lado a lado, a versão encaminhada com a versão publicada, se for possível;

▪ Por fim, o professor estimulará à reflexão sobre os meios de comunicação em massa e a forte influência que eles exercem na sociedade. É possível debater aqui fatos polêmicos, com forte participação da mídia, sendo às vezes, determinante na formação das opiniões de seu público leitor.

Avaliação: Efetiva participação durante todas as etapas do projeto, comprometimento com os colegas de grupo, compreensão do gênero e desenvolvimento do senso crítico diante da esfera jornalística.

Após a apresentação dos planos de ensino e do delineamento didático-pedagógico, direcionamo-nos aos capítulos finais de nossa dissertação: um capítulo dedicado às reflexões sobre a trajetória no PROFLETRAS e as considerações finais.

5 O OLHAR EXOTÓPICO SOBRE MINHA TRAJETÓRIA NO PROFLETRAS

Ao final desse trabalho, rememorando minha trajetória no curso (PROFLETRAS), as disciplinas que compõem o programa, as leituras feitas e as reflexões constantes acerca do ensino de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental, principalmente nas escolas públicas, concluo que as afirmações de Geraldi, décadas de 1980 e 1990 e Britto, década de 1990, infelizmente ainda retratam muitas salas de aula de hoje.

O ensino tradicional balizado pela gramática descontextualizada, que destina muito tempo às nomenclaturas e exaustivos exercícios de fixação (desses conteúdos) ainda predominam nas escolas pelas quais passei nos últimos 10 anos de atuação na educação básica. Essa postura tradicional ainda é muito forte, ainda existe um apelo muito grande da sociedade para que esse seja o padrão de ensino.

Mesmo discordando dessa metodologia tradicional, desde a graduação, constatei agora, refletindo no PROFLETRAS, que em muitos momentos não só meus colegas adotaram o ensino gramatical, tradicional, mas eu também. É triste, mas a realidade é que a rotina de um professor do ensino fundamental é muito pesada, beirando à absurda falta de leitura. Não é clichê. Não é desculpa. A verdade é que para continuarmos sobrevivendo e exercendo nosso papel com competência e comprometimento, com cargas horárias elevadas, grande número de alunos, presenciando e sofrendo violências de todo tipo diariamente, levando trabalho para casa, não nos resta tempo para ler. Assim, o que era convicção, acaba se perdendo, se rendendo ao livro didático, à aula que já estava pronta, ao que parecia dar um retorno mais imediato.

É cruel, mas o que percebo em muitas situações é que quem está de fora desse dia a dia acha normal essa exaustão; “oras, quando escolheu ser professor sabia que ia trabalhar muito, com baixa remuneração e sem reconhecimento da profissão, está reclamando de quê?”. Já ouvi esse comentário incontáveis vezes, inclusive de pessoas muito próximas. De fato, sabia de tudo isso, o que desconhecia era a intensidade disso tudo.

Confesso que no meio do turbilhão de problemas que enfrentamos a cada ano letivo, com uma carência desmedida de tudo dentro de uma escola, acabei apostando todas as minhas esperanças de mudança no mestrado, como se pudesse encontrar uma nova realidade. Talvez, tenha criado muita expectativa, o que fez a decepção ser grande em alguns momentos.

Acredito que houve um choque de realidade de ambos. Por um lado, revivi na universidade a sensação de que os professores de lá parecem, em alguns casos, não saber o que é uma sala de aula de uma escola, de ensino fundamental, nos dias atuais (não as mesmas que eu os colegas vivenciamos, ou, talvez, não com a mesma intensidade nas experiências). Porém, o olhar do pesquisador, que adentra a escola para realizar um estudo específico é muito diferente da visão de quem está na escola para trabalhar ano após ano. Esses olhares raramente se encontram, porque se direcionam a fins distintos.

Por outro lado, também foi clara a decepção dos professores da academia para com os professores da escola, os alunos do PROFLETRAS. Penso que alguns esperavam outro tipo público. Mas qual? Como?

Justamente por estarmos tão distantes ainda em alguns momentos (escola/academia) é que os estranhamentos se deram. Tínhamos professores que esperavam que seus alunos estivessem letrados academicamente (afinal éramos todos professores) e cobraram trabalhos que nunca ensinaram. Por exemplo, escrever um artigo acadêmico, com rigor às adequações do gênero, certamente, mas sem explorar o gênero em si. Muitos de nós nunca tínhamos feito um artigo, inclusive eu. É inadmissível que um professor de português não saiba escrever um artigo? Pois bem, apesar de sermos todos graduados e pós-graduados, nunca nos ensinaram sobre como escrever um artigo acadêmico. E agora, quem vai nos ensinar? Prevalece o imaginário de que já deveríamos saber. Complicado!

Presenciamos alguns rigores nas notas durante o curso, inclusive nas casas decimais, quando o que se dissemina é o desenvolvimento dos estudantes, o processo contínuo de aprendizagem, a evolução e não um número exato. Quantas incoerências pelo caminho...

Além disso, não podemos ignorar que é possível perceber na academia uma disputa de egos que se sobrepõe às reais necessidades de quem busca os bancos universitários, principalmente de quem já exerce a profissão. Em alguns momentos, tivemos apenas mais do mesmo, sem grandes avanços, como já foi na graduação. Disputas de perspectivas, uma visão de cima para baixo, sem a devida valorização das experiências profissionais que trouxemos. Entre outros aspectos, essa foi a parte desestimulante, decepcionante do mestrado profissional.

Contudo, tendo em vista que se trata de um Programa de Mestrado Profissional, acredito que nossas observações e experiências, vividas e compartilhadas (e formam muitos relatos!), devem ser validadas, pois muito mais do que o objetivo de elaborar um trabalho de revisão

bibliográfica, penso que esse curso precisa direcionar ainda mais seu olhar ao que seus alunos/professores têm a dizer, aos seus anseios, aquilo que querem e precisam pesquisar.

Não foram fáceis as escolhas dos orientadores. Incontáveis ajustes precisaram ser feitos nos projetos de dissertação devido à incompatibilidade de interesses, ou seja, o que exatamente queríamos pesquisar precisou de muita lapidação para se enquadrar nas linhas de pesquisa dos professores do PROFLETRAS.

Diante do exposto, apreendo que diferentes sensações se intercalaram ao longo do curso, foi constantemente uma mescla de insatisfação, imensa vontade de desistir, com o orgulho de estar aqui, pois, infelizmente, esse espaço acadêmico ainda é para poucos, trata-se de uma titulação importante, imaginávamos que não seria fácil. E não foi mesmo.

No começo, a intenção do PROFLETRAS era de que todos pudessem se dedicar integralmente ao mestrado, portanto, no ato da matrícula, recebemos um documento que solicitava aos estados e às prefeituras nossa dispensa do trabalho por um prazo de dois anos⁴¹. Esse afastamento seria extremamente importante, mas por diversos motivos não foi o que aconteceu.

De todos os colegas da turma 2014/2, apenas uma conseguiu licença integral e remunerada de suas atividades. Os demais, somente afastamentos parciais, de 20 h/a, alguns, inclusive precisaram abrir mão de seus vencimentos para que a licença de meio período fosse concedida. Além daqueles que, assim como eu, permaneceram trabalhando integralmente 40h semanais, o que corresponde a 28 h/a semanais no município de Florianópolis ou 32 h/a semanais na rede estadual de ensino de Santa Catarina. Isso retrata a importância que se dá à formação dos educadores. Fomos obrigados a nos dividir entre a demanda escolar e as necessidades acadêmicas, que são muitas (além das tarefas domésticas, é claro).

Como já dito, os sentimentos são paradoxais: orgulho por ter superado todos os percalços, principalmente de falta de tempo, paralelamente a lamentação por saber que as atividades propostas aqui não contemplarão parte dos professores. Pois, sabemos que devido às grandes cargas/horárias de trabalho, muitas vezes se deslocando entre duas ou três escolas, todos os dias, dificulta a prática da produção

⁴¹ O governo federal, no período de 2009 a 2015, criou políticas públicas de formação dos professores para/da Educação Básica, mas estados e municípios nem sempre estão sintonizados com essas ofertas.

textual e da reescrita. Essa perspectiva de ensino exige um tempo que muitos professores não dispõem. Por esse motivo, ao pensarmos nossa proposta didático-pedagógica, sugerimos que o professor escolhesse ao menos uma turma para desenvolver o projeto, porque temos consciência dos entraves inerentes à realidade escolar.

Um dos maiores ensinamentos deixados por uma de nossas professoras do PROFLETRAS em suas aulas é de que não precisamos nos culpar por não obtermos êxito sempre, todos os dias e em todas as turmas, mas que devemos valorizar, sim, cada aula bem elaborada, cada atividade bem feita e os projetos que rendem bons frutos. Sob esse aspecto é que acredito que mesmo sendo difícil contemplar todas as turmas, se o professor conseguir levar esse projeto para pelo menos uma de suas turmas a cada bimestre, ou a cada ano, já será um ganho, pois defendo que essa perspectiva de ensino a partir do texto, é a que de fato forma nossos estudantes.

Ademais, a carreira do professor do ensino básico, as condições de trabalho etc. estão intimamente relacionadas à qualidade das aulas e esse aspecto também poderia ser explorado nessa dissertação, porém, devido a essas próprias condições é que precisei me limitar em apenas um ponto, pois não havia possibilidade de abrir o leque das inquietudes, mas cabe o registro de que são muitas.

Diante disso, penso que poderia ter feito muito mais e melhor, se as condições fossem outras. Frente a minha realidade, de mãe, esposa, dona de casa, professora 40h (28 h/a semanais) e mestranda, asseguro que esse trabalho é a superação de limites.

No entanto, não se trata de vitimização. Também sou responsável pela minha formação, não excludo a minha parte. Se as produções acadêmicas, as diretrizes, a legislação, entre outras, não chegam até a escola (ou chegam distorcidas) é meu dever procurá-las e inteirar-me. Foi o que fiz ao procurar o mestrado profissional. Mas é importante que se contextualize a situação como um todo.

Estou consciente de que poderia trazer aqui, outras bibliografias, talvez mais recentes para fazer o comparativo com Geraldi (décadas de 1980 e 1990), por exemplo, mas se Geraldi foi o precursor e eu desconhecia suas obras, como poderia me dedicar a autores mais atuais que escrevem embasados no que propõe Geraldi há mais de 20 anos? É estranho uma professora de português que desconheça as obras desse autor? Lamentável, mas na minha graduação não foi abordada tal perspectiva. Nos cursos de formação, apenas recortes. Conheci Geraldi e Britto no PROFLETRAS. Por que o que é produzido pela academia sobre a escola não chega (ou demora muito para chegar) à escola?

Nesse sentido, vejo que o mestrado foi muito importante, pois assim tive oportunidade e obrigação de ler na íntegra o que até então só havia lido em fragmentos nos mais diversos cursos de formação ao longo da carreira, muitos deles obrigatórios e desinteressantes, apenas cumpriam um ideal político partidário.

Contudo, o PROFLETRAS foi fundamental para que eu pudesse refletir sobre a minha própria conduta, entender qual era a concepção de língua(gem) que inconscientemente guiava minhas aulas. Ter consciência e apropriação da corrente teórica que me move talvez tenha sido a grande oportunidade que o mestrado me proporcionou. A sensação de empoderamento trazida por leituras e discussões mais maduras, certamente, refletirão em aulas mais coerentes e eficientes.

Então, se esse texto chegar a um número significativo de colegas/professores e instigar a reflexão e o repensar de suas aulas, quiçá aprofundarem ou complementarem o que comecei a construir aqui, terá sido válida a caminhada.

O que fica de desafio para pesquisas futuras é dar mais autenticidade e valor aos relatos de experiências dos professores que estão na educação básica pública, mas que não estão nos livros, nos congressos e nos bancos da academia. Ainda falta mais disso.

Percebo que estamos caminhando para a mudança. Mesmo a passos lentos, a universidade está começando a enxergar o professor da escola, foi possível perceber esse olhar em alguns docentes do PROFLETRAS – UFSC, esses estão de parabéns, corresponderam às nossas expectativas. Esses profissionais fizeram valer a pena cada aula!

Por fim, reitero que a caminhada foi árdua, mas extremamente válida e necessária para o meu crescimento profissional e pessoal, mesmo não tendo tido o tempo que gostaria para me dedicar ao curso, mesmo precisando sair da zona de conforto e repensar minha conduta de dez anos de Ensino Fundamental.

Apesar de não ter sido melhor, asseguro que nada foi em vão.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho é fruto de uma pesquisa sobre as questões enunciativos-discursivas no escritos do Círculo de Bakhtin, objetivando compreender a concepção de língua(gem) que posteriormente subsidiou o planejamento de uma proposta didático-pedagógica dirigida ao Ensino Fundamental.

Então, iniciamos a discussão explicando que a *enunciação*, segundo Bakhtin [Voloshínov] (1979[1929]), é toda palavra que se dirige a um interlocutor e sua exteriorização dependerá de quem são esses interlocutores, o grau de intimidade, classe social, entre outros. Ou seja, a palavra é resultado da relação entre locutor e ouvinte, pois “[...] serve de expressão a *um* em relação ao *outro*”. (BAKHTIN [VOLOSHÍNOV], 1979[1929], p. 99, grifos do autor) Dessa maneira, ponderamos que a enunciação nada mais é do que produto da interação social, pois é o contexto social que determina a enunciação. São as circunstâncias que dão forma ao enunciado, é o *exterior* que define sua composição.

Ainda na parte inicial do trabalho, abordamos o ato responsivo, que o Círculo aponta como uma instância da comunicação verbal. Segundo os pensadores do Círculo de Bakhtin, quando o locutor/falante exterioriza seu discurso, o interlocutor/ouvinte habitualmente responde negativamente ou positivamente. E, essa resposta pode ser imediata ou se refletir em discursos posteriores.

Assim, expusemos que todo enunciado é direcionado a um auditório específico já prevendo sua reação responsiva. Portanto, a *enunciação* é moldada com vistas à sua compreensão, de acordo com as intenções do locutor.

Na sequência, nos direcionamos aos gêneros do discurso e discutimos sua importância na construção dos enunciados, pois se não existissem os gêneros a “[...] comunicação discursiva seria quase impossível.” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 283) Vimos que cada campo da atividade humana é determinante para a composição do enunciado, porque conduzirá a escolha dos recursos lexicais fraseológicos e gramaticais na qual se exporá o conteúdo.

Nesse sentido, “[...] cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*”. (BAKHTIN, 2011[1979], p.262, grifos do autor) Contudo, Bakhtin avalia que são inesgotáveis as possibilidades multiformes da atividade

humana, logo, a diversidade de gêneros é ilimitada, ou seja, existem gêneros específicos para cada necessidade das relações humanas.

Diante disso, concluímos que os estilos de linguagem são fundamentalmente estilos de gêneros de atividades humanas específicas, pois como dissemos cada esfera sociodiscursiva requer determinados tipos de enunciado.

Posteriormente, destacamos que são os gêneros do discurso que orientam os falantes durante o processo discursivo e o interlocutor na estimativa da terminação dos enunciados (ACOSTA-PEREIRA, 2012), possibilitando que o ouvinte apreenda o enunciado, mesmo antes do término do discurso por parte do falante. Abordamos também a perspectiva do operacional e reflexivo, incitada por Geraldi e amplamente difundida por autores como Britto, Antunes e Mendonça, entre outros, que compuseram nossa base teórica.

Nesse ponto do trabalho, discorreremos sobre as diferenças entre o ensino tradicional que enfatiza a gramática em oposição ao ensino que começa e termina pelo texto (GERALDI, 1996; 1997b). Explicitamos, entre outros aspectos, que a perspectiva de trabalho com o texto não exclui o ensino de gramática. Afirmamos que não se trata de uma escolha entre ensinar gramática ou texto, mas que a diferença está nos objetivos que se tem com a gramática ou com o texto nas aulas de L.P.

Alertamos que não é meramente o fato de levar o texto para sala de aula que fará a diferença, pois o resultado poderia ser apenas usá-lo como pretexto para continuar explorando as mesmas questões e nomenclaturas. É preciso efetivamente trabalhar a partir do texto, explorando todas as questões referentes ao estudo da língua.

Para tanto, destacamos o *tripé* produção e leitura de textos e análise linguística como a prática docente mais efetiva para uma formação completa dos estudantes. Defendemos ao longo dessa pesquisa que é fundamental que os alunos leiam textos na íntegra e não com recortes intencionais, que objetivam o estudo de uma particularidade em detrimento do todo; que escrevam com uma razão social, tendo uma razão para dizer, sabendo como dizer e para quem dizer (GERALDI, 1997b), no lugar de simulações para avaliações do professor corretor; e que o estudo da gramática advenha das necessidades do texto, pois o foco da aula deve ser o estudo da língua(gem) em uso.

Buscamos esclarecer que não é através do domínio da norma culta que os alunos terão acesso aos bens que a sociedade produz, mas que o empoderamento se dá quando todos têm acesso indiscriminado aos direitos, incluindo as variedades linguísticas, entre as quais a norma culta. (BRITTO, 1997)

Além disso, refletimos que é somente através da produção de textos, como aponta Geraldí (1997b) que poderemos dar a palavra ao aluno. Assim, teremos o indicador do caminho a ser percorrido, bem como medir o que ainda precisa ser aprofundado durante as aulas.

Enfatizamos que “[...] não há conhecimento linguístico (lexical ou gramatical) que supra a deficiência do não ter o que dizer” (ANTUNES, 2003, p. 45), ou seja, de nada adianta uma ampla bagagem gramatical e de suas respectivas nomenclaturas se estes aspectos não estiverem intrinsecamente relacionados à constituição de sentidos.

Outra observação que fizemos foi a de que o professor precisa se assumir como interlocutor dos textos dos alunos e não apenas como avaliador, ele não necessariamente será o destinatário final do que é produzido no ambiente escolar. Para nós, o professor é o mediador do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, lembramos que devem prevalecer as produções textuais *nas* escolas e não as redações *para* a escola, pois as unidades educativas já são em sua essência ambientes discursivos. Desse modo, o que é produzido na escola pode (e deve!) circular socialmente, contribuindo para o exercício da cidadania dos discentes.

Recomendamos que seja explicado aos alunos que no processo de escrita a refacção dos textos não indica má qualidade do que foi produzido e/ou significa dificuldades por parte dos estudantes. É importante que se contextualize a diferença entre a língua(gem) falada, que é mais imediata e a língua(gem) escrita, que requer maior cuidado e necessariamente mais tempo para seu melhor acabamento. Portanto, reescrever não é apenas uma tarefa da escola, mas uma atividade da vida.

No capítulo 3, revisitamos os PCN e confirmamos que nossa perspectiva vai ao encontro das recomendações de tal documento, no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa. Vimos que a recomendação é de que sejam priorizadas, no ensino fundamental, práticas de análise linguística com vistas a garantir uma ressignificação em torno do trabalho com a linguagem.

Além disso, os PCN (BRASIL, 1998) recomendam que as aprendizagens realizadas pelos alunos na escola sejam significativas, portanto o ensino só será efetivo na medida em que os alunos consigam relacionar os conteúdos aos conhecimentos previamente constituídos. Pois, “[...] não há como separar o sujeito, a história e o mundo das práticas de linguagem” (BRASIL, 1998, p. 41). Para tanto, o referido documento preconiza uma educação reflexiva, dedicada ao estudo da língua(gem) em uso, disseminando a ideia de adequação e não de

correção, objetivando o desenvolvimento intelectual social e cultural dos estudantes.

Ponderamos também que a interação é o que torna a língua(gem) real e que somos sujeitos *sociohistoricamente* constituídos. Foi sob essa perspectiva que organizamos nossa proposta didático-pedagógica, pois não seria possível planejar uma sequência de aulas produtivas ignorando o auditório a que se destinam.

Contudo, apresentamos as diferenças entre *Transposição Didática* e *Elaboração Didática* antes de passarmos à etapa das sugestões de atividades propriamente ditas. Dissemos que a *Teoria da Transposição Didática* é a ação de didatizar o conhecimento científico, para ser ensinado na escola. A consequência desse ato é o apagamento da posição dos atores do processo de ensino-aprendizagem. Enquanto que a *Teoria da Elaboração Didática* assume uma postura ativa na construção de saberes.

O nosso entendimento vai ao encontro da Teoria de Halté (2008[1998]) que ratifica que o conhecimento não pode ser transposto como algo pronto e acabado, tão pouco simulado. É preciso que se contextualize o objeto de estudo ao auditório, uma vez que os conteúdos ensinados devem suprir os interesses e as demandas de cada unidade educativa. Assim, a *Teoria da Elaboração Didática*, visa à interação, a participação dos sujeitos diante do ensino, considera as “[...] reações resposta (no sentido dialógico do círculo) em torno do que se pode (em termos de concretibilidades singulares e não de idealidades universais) analisar ao estudarmos os textos enunciados que medeiam nossas interações [...]”. (ACOSTA-PEREIRA, 2014, p. 3) Ainda nesse capítulo, vimos que a importância do ciclo das unidades básicas do ensino (leitura, escrita e análise linguística), pois sem ele seria impraticável um ensino operacional e reflexivo, retrocedendo às aulas que sobrepõem a língua culta e a classificação fragmentada de textos, em detrimento dos usos reais da língua.

No Capítulo 4, nos direcionamos especificamente a elaboração da proposta didático-pedagógica. Nessa parte do trabalho, expusemos sugestões de atividades à luz dos pressupostos teóricos e metodológicos que fundamentaram essa pesquisa, para tanto optamos pelo gênero *carta do leitor*. Além disso, apresentamos a proposta de forma objetiva, dividida por encontro/aula, organizada em subseções que articularam o que estava sendo sugerido em cada aula à sua referência teórica de apoio. Deixando claro que cada atividade foi planejada à luz de uma concepção de língua(gem), com vistas ao dialogismo.

Por fim, o capítulo 5 foi destinado ao *olhar exoptóico* sobre minha trajetória no PROFLETRAS. Esse espaço abarcou uma reflexão acerca desses dois anos de curso, onde foram avaliadas as aulas/disciplinas, as expectativas, o processo e os resultados. Diria que foi minha *reação-resposta* diante de tudo vivenciei nesse período, foi a minha voz, sem amarras.

E, finalizamos com nossas considerações finais. Buscamos sintetizar todas as seções que compuseram essa pesquisa rememorando os principais tópicos abordados, ratificando nossa perspectiva *dialógica*.

REFERÊNCIAS

ACOSTA-PEREIRA, R. **O gênero carta de conselhos em revistas online**: na fronteira entre o entretenimento e a autoajuda. Tese (Doutorado em Linguística). UFSC, PGLg, Florianópolis-SC, 2012.

_____. A análise de textos-enunciados como *prática precedente* à elaboração didática. **Intersecções** – edição 14, n. 3, novembro 2014.

_____. A prática de análise linguística mediada pelos gêneros do discurso: matizes sócio-históricos. **Revista Letrônica**, v. 06, p. 494-520, 2013.

_____. Contribuições dos estudos sobre gêneros do discurso para a análise linguística em sala de aula: perspectivas dialógicas. **Revista Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 5, p. 01-41, 2011.

ANTUNES, I. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____; **Lutar com palavras, coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____; Avaliação da Produção Textual no Ensino Médio. In: BUZEN, C. & MENDONÇA, M. (orgs.) **Português no Ensino Médio e Formação do Professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 163-180.

_____; **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.

_____. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo, Parábola Editorial, 2010.

_____. **Gramática contextualizada**: limpando “o pó das ideias simples”. São Paulo: Parábola, 2014.

BAKHTIN, M. [VOLOSHÍNOV, V. N.]. **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução do francês por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1979[1929].

_____. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. RJ: Forense Universitária, 2008 [1963].

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011[1979].

_____. **Questões de estilística no ensino da língua**. Tradução do Russo por Sheila Grillo e EkaterinaVólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013 [1942/1945].

BEZERRA, M. A; REINALDO, M. A. **Análise linguística: afinal a que se refere?** São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRITTO, L. P. L. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical**. Campinas, SP: ALB: Mercado de Letras, 1997.

_____. **Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, C; MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação de professor**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 139-161.

FRANCHI, C. Criatividade e gramática. In: POSSENTI, S. (Org.). **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Parábola, 1987. p. 34-101.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Política e Educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da Indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Educação e Atualidade Brasileira.** 3. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

GERALDI, J.W. **O texto na sala de aula.** Cascavel, ASSOESTE, 1984, 125 p.

_____. O professor como leitor do texto do aluno. In: MARTINS, M. H. (Org.). **Questões de linguagem.** São Paulo: Contexto, 1991. p. 47-53.

_____. **Linguagem e ensino:** exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

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

_____. **Portos de passagem.** São Paulo; Martins Fontes, 4ª edição, 1997b.

_____. **Ancoragens:** estudos bakhtinianos. São Carlos: Pedro e João, 2010.

_____. **A aula como acontecimento.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C; MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação de professor.** São Paulo: Parábola, 2006, p. 199-226.

MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários:** introdução crítica a uma poética sociológica. Tradução do russo por Ekaterina Américo e Sheila Grillo. São Paulo: Contexto, 2012[1928].

MEURER, J. L; BONINI, A; MOTTA-ROTH, D. **Gêneros:** teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005.

NASCIMENTO, E. L; ROJO, R; **Gêneros de texto/discursivo e os desafios da contemporaneidade.** Campinas, SP: Pontes, 2016.

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

RODRIGUES, R. H. **A constituição e funcionamento do gênero jornalístico artigo: Cronotopo e Dialogismo.** Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL – PUCSP). São Paulo: PUCSP, 2001.

ROJO, R; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos.** São Paulo: Parábola, 2015.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia.** São Paulo: Cortez Autores Associados, 1983.

SILVA, W. R; LIMA, P. S; MOREIRA, T. M (orgs). **Gêneros na prática pedagógica: diálogos entre escolas e universidades.** Campinas, SP: Pontes, 2016.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática.** São Paulo: Cortez, 2009.

VOLOSHÍNOV, V. N. **A construção da enunciação e outros ensaios.** São Paulo: Pedro e João, 2013[1930].

ANEXOS

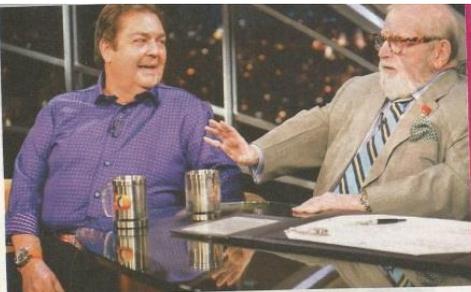
ANEXO I – AS REVISTAS SUGERIDAS E SEUS RESPECTIVOS ESPAÇOS DEDICADOS À CARTA DO LEITOR.

Capa da revista *TV Brasil*

FAZ FALTA...

O Brasil está precisando de grandes atrizes. A Fernanda Montenegro, por exemplo, é uma das poucas remanescentes de uma geração maravilhosas que até agora não se renovou. Aliás, acho que ela merece mais destaque na televisão, visto que, pelo o que eu percebi, nos últimos tempos, ela virou meio que uma narradora oficial da Globo. Nada a ver isso, a veterana merece bem mais que isso.

Joana Braz
Via Facebook

**ARRASOU**

Deu gosto de ver a entrevista do Jô Soares com o Faustão. Meu Jesus amado, eu não desgrudei do sofá na hora que o programa começou, afinal, não é sempre que duas feras assim se

encontram na televisão. Espero que o Jô tenha mais convidados assim até o final do ano. Fecharia a temporada com chave de ouro.
Flávia Conrado
Via Facebook

ESCREVA PARA NÓS!

Seu espaço na **TV BRASIL** aumentou, leitores! Aproveite para mandar sua opinião sobre a programação de TV, sugestões para melhorar a revista, críticas e fotos que gostaria de compartilhar. Nós vamos adorar. Esse espaço é todo seu!

**Redação TV Brasil**

Cartas: Envie para Av. Ida Kolb, 551, Casa Verde
São Paulo-SP / CEP: 02518-000
E-mail: tvbrasil@escala.com.br

PAPO COM A REDAÇÃO**OPINIÕES DIVIDIDAS**

Olá redação, como estão todos por aí? Adorei o final de *Era Mundo Bom*, mas não consegui me acostumar ainda com *Sol Nascente*, pois estou achando a trama meio sem graça. Sei lá, espero que até o final a trama melhore bastante! Ah, um beijo para vocês e saibam que eu adoro a revista *TV Brasil*!
Marilene Gonçalves
Piracicaba/SP

Acho que a novela *Sol Nascente* está bem fraquinha... Isso sem falar no fato da Giovanna Antonelli e o Luis Melo participarem da trama tendo relação com a cultura japonesa. Nada a ver isso. Dessa vez a Globo errou feio e eu tenho certeza que essa trama não vai engrenar. É uma pena, porque eu gosto bastante dos folhetins da Rede Globo. Beijo pra vocês!
Caio Beraldo
Tatui/SP

Ainda não sei o que pensar sobre a novela nova, mas uma coisa é inegável: a Giovanna Antonelli e o Bruno Gagliasso têm uma química bem forte. Gostei muito da cena do primeiro beijo dos dois!
Roberta Guerreiro
Via Facebook

**Sensacional!**

A atriz Adriana Esteves está dando um verdadeiro show de interpretação na minissérie *Justiça*. Sem a menor dúvida, a Fátima é o retrato do povo brasileiro: batalhadora, humilde e cheia de esperanças. A história dela é a melhor entre todos os outros conflitos dessa ótima trama. Sou fã dessa grande artista! Beijós!
Cristina Barbosa
Via Facebook

ELOGIOS

Oi, pessoal, tudo bem? Quero dar os parabéns para vocês pela linda entrevista com a talentosa Zezita Matos! Acho muito legal toda a história de vida dela e foi bom saber um pouquinho mais sobre sua carreira! Beijo para todos!
Pablo Marques
Valinhos/SP

ESPERANÇA

Bem que o canal Viva poderia exibir a novela *Tieta* ou *Renacer*, né? Foram tramas ótimas e repletas de excelentes atores e atrizes! A Betty Faria e a Joana Fomm estavam sensacionais na famosa novela do agreste. Quem sabe, né?
Marlene Santos
Londrina/PR

Espaço na revista *TV Brasil* para as cartas dos leitores

MUNDO
estranho

SETEMBRO 2016

A VIDA NUM RECIFE DE CORAL

PABLO ESCOBAR, O REI DO TRÁFICO

COMO SE FORMAM OS ÓRGÃOS DO FETO?

A ANATOMIA DO ALIEN!

SUPER INFOGRÁFICO: MAMUTE

MICOS DOS HERÓIS

Homem-Aranha com uniforme baby-look. Hulk disfarçado de palhaço e Capitão América de velhinha. Homem de Ferro peladão em Nova York. E mais 42 queimações de filme que estavam, sim, nos gibis!

ABRIL

ISSN 1677-0394
00000
1677-0394
ED. 185
R\$ 13,00

Revista *Mundo Estranho*

MANDE A
SUA OPINIÃO!



mundoestranho.abril.com.br



mundoestranho@abril.com.br



@mundoestranho



/mundoestranho



Leia a ME no seu tablet!
bit.ly/MeIOS ou
bit.ly/MeAndroid



[youtube.com/
revistamundoestranho](http://youtube.com/revistamundoestranho)
Toda semana, três vídeos
novos para você



bit.ly/TurmaFundao
A Turma do Fundão são
leitores-consultores que
ajudam a melhorar a ME



Dúvida por SMS
envie MUNDO e sua pergunta
para 80530. R\$ 0,31 + impostos



Assinaturas
www.assineabril.com.br
(11) 3347-2121 (Grande São Paulo)
0800-7752828 (demais cidades)



Edições anteriores
Solicite ao jornalista. O preço
será o da edição atual + remessa



ENIGMA
DA CAPA



RESPOSTA CERTA

É o fantasma na parte de cima,
referente a **Para onde vão os vídeos
do Snapchat depois de se apagarem?**

@LARA_Y_P, VIA INSTAGRAM

RESPOSTA MAIS CRIATIVA

São os fiapos na barriga do boneco,
representando o cipó citado na
matéria **O que é o Santo Daime?**

@SOUPAZINI, VIA INSTAGRAM

NAS BANCAS



R\$ 17,90



R\$ 13



R\$ 13



R\$ 13

PERGUNTAS BIZARRAS DO MÊS

“O crack pode ser substituído
por outra coisa?”

“Sobre o ditado ‘Quem fala demais dá bom-
dia a cavalo’, é porque a pessoa cumprimenta até
cavalo ou é porque ela dá bom-dia a tantas
pessoas que precisa ir a cavalo visitá-las?”

ERROS ESTRANHOS

X Diferentemente do que foi dito na P&R **O que é o Santo Daime?**, na edição
184, a ayahuasca não é o “principal componente” do chá. Ela é o próprio chá

Espaço na revista *Mundo Estranho* para as cartas dos leitores

SUPER INTERESSANTE

EDIÇÃO DE SETEMBRO 2016

COMPRE UM POLÍTICO
Chegou a hora de você bancar as campanhas eleitorais. E isso é ótimo.
P. 42

CARNE ARTIFICIAL • VINHO • BARALHO

AVAR LOUCA • HORTA ROBOTIZADA

ISSN 0100-1717

03165

0100-1717

R\$ 11,00

MINDFULNESS COMO DOMAR A SUA MENTE. AGORA.

Essa técnica ocidental de meditação promete exterminar a ansiedade e pulverizar a depressão. Saiba como praticá-la sozinho. E entenda por que o mindfulness não para de ganhar novos adeptos. Spoiler: porque funciona.

POR LETICIA GONZALEZ, P. 38

	A GORILA YOUTUBER. ELA SABE MAIS DE MIL PALAVRAS P. 48	A SAGA DE UMA BASE ESPACIAL CRAVADA NO DESERTO P. 58	TESTE SUPER: OS MELHORES NOTEBOOKS PARA GAMES P. 24	A COPA DO MUNDO DOS PAÍSES QUE NÃO EXISTEM P. 54	COMO POKÉMON GO, TINDER E CIA. MELHORARAM AS CIDADES P. 08
--	--	--	---	--	--

Revista *SuperInteressante*

3

leitores fofos

Comentários sobre g **momentos de tolerância que já aconteceram nesse Olimpíada**

1 Anormal é essa gente homofóbica, machista e racista enchendo o saco! Deixem as pessoas serem felizes! **Rafael Santos**

2 Não tenho que ser intolerante com atitudes dos outros que não influenciam minha vida. Nada mais normal do que dois seres que se gostam demonstrem afeto. **Valdeci Rodrigues**

3 Artigos assim existem pra mostrar que precisamos aprender a conviver e respeitar. É triste ver esse ódio gratuito nos comentários. **Silene S. Santos**

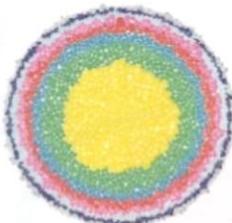


Estagiários de ouro <3

A animação **Como funciona a agrofloresta**, produzida pelo Léo e narrada pela Helô, ambos nossos estagiários, rendeu bem nas redes sociais: foram mais de 300 mil visualizações em dez dias no ar. <http://abr.ai/agrofloresta>

"A matéria foi um sacode pra despertar. Infelizmente aqui só funciona na porrada. O Ministério tem que voltar."

Léo Bolalli, sobre a matéria **Querida, encolhi o Ministério da Ciência e Tecnologia. E que se dane (jul/16)**



westuefeto, @diego_tarmino publicou uma foto do infográfico **Como os políticos gastam seu dinheiro**. "Essa revista merece ser lida. Nos deixa como o cão da capa [Boquiaberto]". Crise onde?"

leitor@es

Precisamos Falar sobre o Kevin é sufocante, com final genial. Me senti assim lendo a SUPER, cada matéria uma emoção. Primeiro com o brilhante Versignassi mostrando o buraco do Brasil, as deliciosas notícias de Novas, o assustador Google+Hall, e a matéria "animal" de capa. Me envergonho com a ganância dos nossos políticos. As fotos dos protestos são profundas, o Oráculo é sempre imperdível e Emiliano Urbim é a cereja do bolo. Como não amar? Obrigada por ser meu Kevin mensal. **Tatete_Borêlla**

FALE COM A GENTE! Redação: super@brasil.com.br | Av. dos Nações Unidas, 7225, 20ª andar, São Paulo-SP, CEP 05425-900. Assinaturas: assinaturas@brasil.com.br | 0800 775 1848 ou 11 3347-9000. Serviço de Atendimento ao Cliente: abr@brasil.com.br | 0800 775 2142 ou 11 5080-2042. Publicidade: publicidade@brasil.com.br | 11 3012-5757 / 3012-4760 / 3012-5446

CHECKLIST

Este mês, no mundo SUPER.



BOSSUI!

21 mitos sobre a ditadura militar

As verdades e mentiras sobre o período mais obscuro da história do Brasil. **R\$ 15**

VIDEO

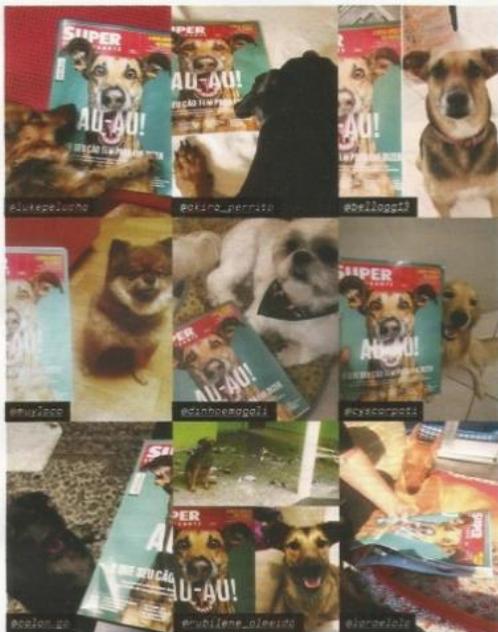
2 minutos para entender Desenhamos para você entender as reviravoltas políticas de 2016.

FOI MAL

- Neste ano, o governo precisa amortizar R\$ 613 bilhões (e não milhões). **(Se economia fosse esporte olímpico, estaríamos fora dos Jogos, ago/16)**
- A cor referente à divulgação do parlamentar é amarela - e não preta. Também trocamos os gráficos dos gastos dos senadores pelo dos deputados, e vice-versa, na última página. Veja a versão correta: <http://abr.ai/2uF58g>. **(Como os políticos gastam seu dinheiro, ago/16)**
- Humanos escutam frequências de até 20 Hz - e não 1kHz. **(Eu não sou cachorro, não, ago/16)**
- Bactéria recém-descoberta na saliva não causa fibrose cística. **(Enquanto isso, ago/16)**

MUNDO SUPER

→ NOSSA REDE SOCIAL



AGORA É A VEZ DELES

Eles estrelaram a última capa da SUPER, na matéria **Não sou cachorro, não** (ago/16). Mas ainda faltava um espaço na revista para os cães dos nossos queridos leitores. Então, aí vai!

EMBATE

Uma polêmica, duas opiniões.

→ NO POST "AFINAL, O QUE É MELHOR: TRANSAR SOB EFEITO DE ALCÓOL OU MACONHA?" (<http://abr.ai/alcoolmaconha>)

A "MARIA" E O "JOÃO" repudiam uso de álcool e maconha, mas tomam um remédio para dormir, um outro para acordar, um para animar o dia. Tudo que altera sua percepção, ou tem uma reação química no seu corpo é droga, tá? *Naurício Antunes*

A REPORTAGEM É MARAVILHOSA. Mas poderiam fazer uma sobre gatos e seus donos, caso não tenham feito ainda. *Luciana Verissimo*

QUALQUER GRUNHIDO pode significar uma longa conversa. *Gilberto Perelló*

QUE RAIVA... essa é a capa da revista que o Dexter comeu inteira ontem! *Aline Faustino*

PESSOAS INSENSÍVEIS que maltratam cães deveriam ler essa reportagem. *Marcela Diniz*

SUPER INDICO! Para todos que se interessam em saber sobre a origem dos cães domésticos e um pouco do seu comportamento. Cachorros não são lobos, ao contrário do que sugerem os gurus do adestramento na TV. *Daviz Dias*

ATÉ QUE ENFIM estão concordando com o que todos nós já sabíamos: os cães nos entendem e se comunicam com a gente! *Jason Jesuel Moreira*

FICA A DICA, AMIGOS. Se quiser entender a cabeça do seu cachorro, vale a pena comprar a SUPER desse mês. A reportagem de capa está muito boa e muito próxima do que acreditamos. Boa leitura. *@terapeutadecães*

ELE QUER ME DIZER "não vou descansar enquanto essa casa estiver de pé". *Nathalia Cunha*

MOMENTO "ouuun" coletivo. E de rage, com a matéria sobre gastos de deputados e senadores. *Pedro Spadani*

EXISTE OUTRA SUBSTÂNCIA que torna o sexo o mais prazeroso do mundo, se chama AMOR, com ele as sensações são aguçadas, a libido é gigante e com certeza se lembrará da pessoa a vida toda. *Gabriel Felcini*

Espaço na revista *SuperInteressante* para as cartas do leitor

João Guilherme **Larissa** **Kéfera** **Luan** **4 SUPERPOSTERS**

todateen

todateen.com.br

Até R\$ 5,90 por
R\$ 4,99

MARIANY e NATHANY
Segredos baphos das irmãs do BELEZA TEEN!

Amizade pra shippar
DEMI e NICK dão lições top!

É fada, é Kéfera
"Queria que todas as meninas tivessem mais amor-próprio!"

AQUI TEM:
★ Valentina Schulz na cozinha
★ Lívian Aragão em looks candy color

Capas diferentes, conteúdo exclusivo.

ISSN 1413-2425
02111

30e
eixo astral

4 TESTES

FESTIVAL todateen
Melhores momentos do evento <3

Paquera nas redes sociais
Use o **SNAPCHAT**, **INSTAGRAM** e **FACEBOOK** pra dar um up nesse lance!

Revista *TodaTeen*

A sua *todateen* | com Iza Monteiro


Por que você amou a **Índoleza** de setembro? Adorei a capa do Justin, achei linda! As chamadas da edição também, vocês usaram uns temas ótimos!

Qual foi a matéria que mais curtiu? A de Amor Impossível! Ighr. Ela está incrível, o assunto



Carrotas 17

aborda situações que as adolescentes mais vivem em relacionamentos...

Que teste você fez primeiro e qual foi o resultado? Seu Love e o resultado foi De boa!

Das leitoras pra tt


"Gostaria de pedir uma matéria com a Bia do blog Boca Rosa e também com os novos youtubers que estão aparecendo. Cbrigada! Beijos", **Amanda Oliveira, Fortaleza (CE)**
- Ó, Amanda! Pode reparar, nós estamos sempre de olho em todas as novidades da Bia e, claro, de todos os youtubers que estão surgindo. Um beijo pra você também :)



"Eu amo a **Índoleza** e estou sempre seguindo as novidades: desde coisas sobre o boy, signos, testes... Essa é a revista que toda girl precisa, então recomendo a todos! Tenho tudo que preciso aqui e vocês sempre me ajudaram muito!", **Nathiele Cristina, Ribeirão Preto (SP)**
- Obrigada pelos elogios, Nat! Todas as páginas da # são feitas com muito carinho!


Pet paixão


SARAÍÁ é MEU PAIXÃO

"O **Dolinho** é um poodle branco muito fofo! Quando ele chegou, ainda era filhotinho e está conosco até hoje. Ele é meu pet lindo e nós o amamos muito",

Milena Dias, Paracambi (RJ)

"Esse é o **Bingou** e o que tem de carinhoso tem de bagunçeiro! Mas ele encanta a todos com sua fofura e seu jatinho sapeca, não sossega um segundo!!!",

Munmyra Karen, Ipatinga (MG)



FUBÁ é PAIXÃO

Você disse...

Qual a melhor parte de ter sido criança?

"Brincar o dia todo, sem se preocupar com nada!", **Anne Caroline**



"Não sofrer por amor, ter amigos de verdade e meus pais não ficarem me cobrando", **Larissa**

"Não ligar para a opinião dos outros!", **Geoviana**



"Dormir no sofá e acordar na cama!", **Raquel**

"Sem a difícil matemática na vida!", **Caroline Martins**



"Ser feliz com pequenas coisas e gestos", **Júlia**

"Poder ver o mundo de outra maneira e fazer coisas que não faríamos hoje", **Lorena Domingues**

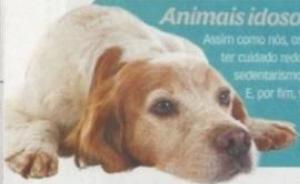
"A inocência com certeza", **Mikaela**

"Resolver as coisas na paz ou impa!", **Gabriely**



"Não menstruar", **Kátia Acioli**

É não se envergonhar de ter sua opinião para discutir a # e não me misturar com você. Amamos **todateen.com.br/falecomnós**

Animais idosos


Assim como nós, os pets também envelhecem e quando a idade dos nossos felís companheiros chega é preciso ter cuidado redobrado com eles. A alimentação é o principal, além de deixar o seu bichinho bem longe do sedentarismo. Ah, também fique de olho nas visitas ao veterinário: elas devem ser feitas a cada seis meses. E, por fim, vale se atentar até para o local em que eles passam mais tempo: "é bacana ter cobertores e toalhas espalhados pela casa e providenciar uma cama mais macia para que possam deitar. Deixe os potinhos com comida e água em lugares de fácil acesso", conta Renata D' Aquino Faria Piazera, farmacêutica da Fórmula Animal Farmácia de Manipulação Veterinária.

Espaço na revista *TodaTeen* para as cartas do leitor



FALO OU NÃO FALO?

"Tenho um crush há quatro anos, ele estuda na minha sala e a gente até que é amigo. Sempre gostei dele, desde o primeiro dia em que o vi, mas, este ano, parece que algo mudou, acho que me apaixonei! É acho que ele também gosta de mim, porque, às vezes, olho para ele e ele está olhando para mim, até fico vermelha. Estou pensando em abrir o jogo por WhatsApp, mas vou esperar as férias, pelo menos não olho pro boy no dia seguinte! O que vocês acham?"

M.O., 13 ANOS, PATOS (PB)

Olá, M., Conversar com o garoto sobre o que está sentindo pode ser uma ótima ideia, mas se você sente que ele também está a fim de você, acho que deveria ter essa conversa pessoalmente, sem precisar ficar preocupada com o amanhã. Como você vai saber o que poderia acontecer se não tentar, não é mesmo? Mas se você ainda tem vergonha de conversar com ele, o WhatsApp pode ser uma ótima forma de se abrir com o garoto. O mais importante neste caso é você abrir o jogo sobre o que está sentindo. Respire fundo, tome coragem e boa sorte!

MENINA MALUQUINHA

"Estou a fim de um cara, mas ele sofre por outra garota e fica atrás dela. Na frente dela ele me trata normal, mas quando ela não está ele é muito fofo. E o boy nunca me conheceu de verdade, sabe? Todos na sala falam que sou um pouco maluca e que sou feia - lógico que não me importo -, mas se eu for assim mesmo e nunca puder ficar com o cara que eu gosto?"

M.J., 12 ANOS, SALVADOR (BA)

M., você poderá ficar com o cara que gosta, sim. E isso independe de ser mais "maluquinha", como diz. O importante é ser você mesma, e se está a fim deste menino, converse com ele sobre isso. Pode ter um ótimo resultado! Mas se não tiver, não se preocupe, você com certeza irá se apaixonar por outros meninos, assim como milhares se apaixonarão pelo seu jeito "maluquinho".

MINHA MÃE NÃO DEIXA

"Fiquei com um menino de 18 anos - tenho 13 -, mesmo sabendo que minha mãe não iria aprovar, mas depois contei a ela. Quero ficar com ele de novo, mas minha mãe não deixa, diz que ele vai me iludir, porém, não sinto isso em relação ao boy. Não moramos na mesma cidade, por isso fica mais difícil de nos vermos. Quer a ajuda para tentar convencer minha mãe?"

M.C., 13 ANOS, SÃO PAULO (SP)

M., entenda que a sua mãe não está fazendo isso por mal, o que acontece é que ela está com medo de que você seja enganada e fique muito triste, ela quer apenas protegê-la. Nesta situação, o diálogo é a melhor forma de resolver as coisas. Em vez de tentar convencê-la de que sabe o que está fazendo, que tal pedir a ajuda dela? Converse mais com a sua mãe, ouça o que ela tem a dizer e ensinar, o resultado será bom para as duas!

**TEM DÚVIDA SOBRE
RELACIONAMENTO?
MANDE PARA A ATRÊ!**

@atrevida@escala.com.br

@revista_atrevida

@atrevida

EDIÇÃO DE ANIVERSÁRIO

www.atrevida.com.br

atrevida

ESTILO BLOGUEIRA
LISTRAS + FLORES
TOP BARDOT
MAKE PINK

ESPECIAL TOP YOUTUBERS
O DREAM TEAM DA INTERNET VEIO COMEMORAR COM A GENTE!

DEU RUIM?
Camila Loures e Lucas Rangel ajudam a sair das situações mais tensas #ever!

MEGA POSTERS
KÉFERA BUCHMANN
GUSTA STOCKLER

DONA DO MUNDO

DEMI LOVATO VAI LANÇAR UM NOVO ÁLBUM? A TURNÊ VEM AO BRASIL? ELA ESTÁ NAMORANDO? A ATRÊ RESPONDE ÀS MAIORES DÚVIDAS DAS LOVATICS AGORA!

BATE-PAPO WHINDERSSON NUNES

EDIÇÃO 284 - PREÇO R\$ 7,90

MAIS POSTERS: LUAN SANTANA + ZAYN • NICK JONAS • CHRISTIAN FIGUEIREDO • ARIANA GRANDE

OI, GOXXYTOSAS!

"Amei a capa com a Boca Rosa, além de ter ficado superfota a foto a matéria sobre ela ficou perfeita. Muito obrigada. **Atrê!** Traga ela sempre, tá?"

Veronica Lima, São Paulo (SP)
Oi, Ve. Tudo bem? A Bia é uma goxxxxtosa, como ela mesma diz, e merece esse carinho. Ah! Boa notícia: nesta edição tem uma matéria de beleza com ela! #OMG

ADEUS, ESPINHAS

"Declarei guerra contra as minhas espinhas junto com a **Atrevida**. Adorei as dicas e, principalmente, as indicações de produtos. Quero testar tudo, gente!"

Erika Santana, Londrina (PR)
Oi, Erika. Que bom que as diquinhas a ajudaram. Que tal procurar uma dermatologista para ajudá-la ainda mais? Pode ser uma boa!

**FÃ DE CARTEIRINHA**

"**Atrê**, sou muito fã do Zé Felipe e surtei quando vi que além de uma matéria, também tem um pôster do boy. Amei e já está na minha parede!"

Gabriela Andrade, Goiânia (GO)
Gabi, nesta edição teve Zé Felipe para todo lado. Ele é um fofó e esperamos que apareça mais na **Atrevida**. Depois mostra a sua parede pra gente no Insta. Beijós.

**SEL POWER**

"Esta edição está muito girl power com a Selena Gomez (melhor matéria!). Boca Rosa e as meninas do sertanejo. Acertaram em cheio. **Atrê!**"

Andressa Almeida, Barretos (SP)
Viu só, Dre? Girl power: ativar! Fala sério, não tem nada mais inspirador do que ver garotas cheias de atitude correndo atrás dos seus sonhos, não é mesmo?

**#TÔNAATRÊ**

POSTE UMA FOTO COM A SUA ATRÉVIDA NO INSTAGRAM E USE A TAG #TÔNAATRÊ PRA TER A SUA FOTO AQUI.

Revista *Atrevida* e espaço destinado às cartas dos leitores



fotos SHUTTERSTOCK E ARQUIVO PESSOAL

"Há dois anos conheci minha Bff e, desde então, saímos juntas e conversamos muito! Mas de uns tempos pra cá, ela está passando bastante tempo com a minha irmã. Eu até sinto às vezes que sobre nas conversas... Minha irmã é mais divertida e descontraída, e ganha mais atenção do que eu. Tudo me sentindo trocada e abandonada. Isso me dói mal, porque faço o que posso para agradar a minha amiga. Sei que a culpa não é delas, mas não sei como superar este problema! Me ajudem, superatrês!"

M.S., 15 anos



"Você pode ir tentando se aproximar delas. É sempre bom parar e conversar. Assim você vai poder mostrar como está se sentindo, já que elas provavelmente estão fazendo isso sem perceber. Sinceridade é a base de tudo! Quando elas descobrirem o que está rolando, com certeza vão incluí-la nas conversas e atividades, para poderem curtir juntas!"

AMANDA TORRES, 16 ANOS, @missnothin'



"Seja você mesma, do mesmo jeito que a sua BFF a conheceu. Converse com ela e diga o que a incomoda. Talvez elas nem tenham notado! Não se sinta mal, ela pode estar só querendo conhecer um pouco mais sua irmã. Ela ser mais divertida e descontraída - ou não - não quer dizer nada, afinal, mesmo sendo isso tudo, vocês ainda são BFF, não são?"

ALINE CRISTINA, 16 ANOS, @cricscarvalho



"Já passei por algo semelhante ao que você está passando e, sem dúvidas, o melhor a fazer é sentar e conversar com as duas. Nunca mude quem você é por elas, porque assim pode acabar se tornando alguém que não queira ser. Se você agradar esta sua amiga uma vez, sabe que pode ter a amizade dela do jeitinho que era novamente."

CAMILA ROCHA, 15 ANOS, @mila15

DICA DA MARI

"M., é uma situação chata, mas se você sabe que a culpa não é delas, seja justa e saiba que a culpa também não é sua. Quanto mais força fazemos para agradar, mais estranhas vão ficando as coisas! Em um quebra-cabeça, cada pedinha encaixa naturalmente nas pedinhas do lado e não encaixa de jeito nenhum nas outras - não adianta forçar. Então, seja espontânea. É essa autenticidade que atrai os amigos. Quando diz que sua irmã é mais divertida e descontraída, você não está querendo dizer que, no fundo, ela é espontânea? É por aí! Para superar o problema, coloque o foco na solução, e a solução passa por você ser a sua verdadeira BFF."

Mariana Viktor, coach pessoal e de relacionamento certificada pela Sociedade Brasileira de Coaching (SBC) e pelo Instituto Brasileiro de Coaching (IBC).
Eu & Nós: www.euenós.com.br

MANDE SUA
DÚVIDA
PARA ATRÊ

@atrevida@escala.com.br
@revista_atrevida
@atrevida

FINANÇAS • A nova moda do mercado financeiro são robôs que investem para você. Funciona?

ESTADOS UNIDOS • Por que uma vitória de Trump seria um perigo para a economia mundial

EXAME

EDIÇÃO 1123 • ANO 50 • Nº 19 • 12/10/2016

www.exame.com



ISSN 01022289-1 R\$ 18,00
0 1 1 2 3 0
9 770102 288002

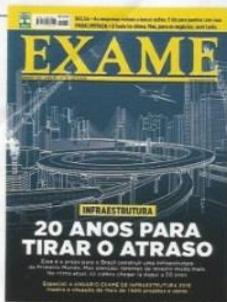


A vida dura de quem sobreviveu

Uma onda de demissões reduziu a cúpula das empresas brasileiras drasticamente. Quem ficou, hoje trabalha como nunca. E tem a chance de valorizar o próprio passe no futuro

Revista *Exame*

CARTAS & E-MAILS



20 ANOS PARA O BRASIL CONSEGUIR TIRAR O ATRASO

Dizem que depois da tempestade vem a bonança. É isso que eu espero. Que Michel Temer tranquilize o mercado e que os empregos e os investimentos voltem a crescer o mais rápido possível. (*Seremos um país decente?*, 28 de setembro). Afinal, é isso que interessa aos brasileiros depois de um vendaval de erros e falcatruas cometidos pelo

governo petista. O Brasil merece voltar a ser ativo e melhorar em todos os setores. Temos condições de realmente nos tornarmos a quinta economia mundial. O presidente Temer não tem espaço para errar. É importante que a seriedade seja seu objetivo.

Antonio José G. Marques
Rio de Janeiro, RJ

Nenhum país sério pode pensar em crescer de forma sustentável sem investimentos em infraestrutura. Nesse sentido, a reportagem de EXAME aborda com propriedade os pontos mais críticos e que precisam ser atacados com urgência para criar uma nova perspectiva para o Brasil. Esperamos que nossos governantes tenham sensibilidade e responsabilidade suficientes para começar a agir com sabedoria nas áreas mais carentes e nas que possam contribuir rapidamente na recuperação econômica de nosso país.

Carlos Zaffani
São Bernardo do Campo, SP

A matéria de capa de EXAME é um guia para os cidadãos, contribuintes, empresários e políticos refletirem e se planejarem rumo a um Brasil do futuro, que já deveria ser o do presente.

Haroldo de Farias Ribeiro
São Caetano do Sul, SP

DIVERSIDADE

Não vejo problema no fato de empresas patrocinarem a Olimpíada e não a Paralimpíada. (*Apoio pela metade*, 28 de setembro). Cada companhia sabe o que é mais viável para sua marca. Empresas não são instituições de caridade.

Leonardo Favaro
Via Facebook

NEGÓCIOS GLOBAIS

Diminuir o Senado italiano, como propõe a reforma do primeiro-ministro Matteo Renzi, seria ótimo para a Itália (*A Itália na corda bamba*, 28 de setembro). E acredito que seria um sonho imaginar que o Brasil pudesse seguir esse mesmo caminho.

Ismael Pizzi
Via Facebook

SAÚDE

No Brasil existem muitas pessoas querendo ganhar dinheiro, inovar e criar soluções de custo muito inferior ao atual, algo que pode ajudar milhões de pessoas. É o caso de empreendedores e startups da área de saúde apresentados pela reportagem de EXAME (*A saúde que atrai bilhões*, 28 de setembro). Mas, no Brasil, infelizmente também existem burocratas que impedem a aplicação dessas novas tecnologias.

Rafael Thiesen
Via Facebook

SETE PERGUNTAS

A indicação do cofundador da Apple, Steve Wozniak, de que devemos apostar nos setores do futuro é uma tarefa difícil para o Brasil (*O Brasil tem de buscar os setores do futuro*, 28 de setembro). Se um setor novo surgir, em várias esferas do governo logo tratarão

de tributá-lo, inviabilizando qualquer inovação. Isso sem falar na questão do registro de patentes, um processo que sofre com a burocracia.

Rodrigo Portela
Via Facebook

O país precisa gerar recursos e enriquecer para financiar a educação, a saúde e a segurança. O que não deve ser feito é continuar dependendo apenas da exploração de commodities. Entendo que mirar nos setores do futuro significa diversificar a economia, produzir e enriquecer com a tecnologia de ponta. Somos tão orgulhosos da Petrobras e Embraer, mas são apenas esses dois exemplos que temos. Os Estados Unidos e outros países desenvolvidos têm dezenas de empresas do mesmo porte em vários setores e enriquecem muito com isso.

Leonardo Rodarte
Via Facebook

CORREÇÃO

• O estatuto da Petrorio não impede o investimento de recursos da empresa em outros setores. O conselho de administração tem de aprovar esse tipo de investimento quando o valor for superior a 50 milhões de reais (*O conserto vai demorar*, 28 de setembro).

ANEXO II – A CARTA DO LEITOR E AS REFERÊNCIAS ÀS CAPAS.

• Você que manda

A edição de agosto deu o que falar!



“Adorei a capa! Esse papel de parede está maravilhoso.”
Maria Luísa Castro Landeira, Santos, SP

“O dormitório é o cômodo mais importante. No meu, me sinto segura, repousada, renovada. A decoração muda o espaço, faz com que possamos ficar de bem com a vida.” **Monica Oliveira, São Paulo**

“Amo MINHA CASA porque o conteúdo é muito bom e enriquecedor!”
Andressa Sottani, São João del-Rei, MG

“A revista veio a calhar, pois estou mudando o meu quarto, e as dicas e sugestões estão bem interessantes. Com certeza as aproveitarei!”
 Elioneide Maria de F. Medeiros, São Bernardo do Campo, SP

Revista Minha Casa. Edição 78, ano 7, setembro 2016.

OI, GOXXXTOSAS!
 “Amei a capa com a Boca Rosa, além de ter ficado superfofa a foto, a matéria sobre ela ficou perfeita. Muito obrigada. **Atrê!** Traga ela sempre, tá?”
Veronica Lima, São Paulo (SP)
 Oi, Ve. Tudo bem? A Bia é uma goxxxxtosa, como ela mesma diz, e merece esse carinho. Ah! Boa notícia: nesta edição tem uma matéria de beleza com ela! #OMG



#TÔNAATRÊ



Revista Atrevida. Edição 264, outubro, 2016.

A sua *todateen* | com Isa Monteiro



Carotas tt



Por que você amou a *todateen* de setembro?

Adorei a capa do Justin, achei linda! As chamadas da edição também, vocês usaram uns temas ótimos!

aborda situações que as adolescentes mais vivem em relacionamentos...

Qual foi a matéria que mais curtiu?

A de *Amor Impossível #sqn*. Ela está incrível, o assunto

Que teste você fez primeiro e qual foi o resultado?

Seu Love e o resultado foi *De boa!*

Revista TodaTeen. Ano 21, nº 251, outubro, 2016.